I 3983

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

Contribuții la sistemul muncii educative în liceu

ANUL XVI

7-8

IULIE—AUGUST, 1967

REVISTA DE PEDAGOGIE

ANUL XVI • IULIE—AUGUST • 1967 • Nr. 7-8

1990
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Înv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

7 3983 .

BIBLIOTECA CENTRALA SIBIU

Revista de pedagogie

7-8

ANUL XVI 1967

IULIE — AUGUST

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

Pag.

Adolescența — obiect al cercetării științifice 3

STUDII ȘI CERCETĂRI

Ștefan Bîrsănescu : Educația adolescenților — obiect al cercetării pedagogice în trecut și azi 6
George Văideanu : Cultura estetică a elevului de liceu 16
Dumitru Salade : Contribuția familiei la educația moral-cetățenească a adolescenților 28
Alexandru Ghitera : Rolul organizațiilor U.T.C. în educația adolescenților 37
Ștefan Zisulescu : Imaginația creatoare la adolescent 46
Victor Săhleanu : Educația sexuală a tineretului — problemă socială complexă 56
Virgil Radulian : Școala și dezvoltarea spiritului creator al adolescentului 66
Vasile Bunescu : Orientări metodologice în cercetările de didactică . . 78
Marin Vișan : Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice . . . 89
Constantin Parfene : Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual 97

CONTRIBUȚII LA SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN LICEU

Petre Bărbulescu : Coordonatele adolescenței și specificul muncii educative în liceu 111
Virgil, Caraba, Aculin Cazacu : Educația intelectuală 124
Mihai Ghivirigă : Educația politehnică 148
Gheorghița Fleancu, Ion Dragu și *Elena Istrate :* Educația morală . . . 160
Bianca Bratu : Educația estetică 203
N. Ceaușescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid : Educația fizică și educația sanitară 219
Luminița Ghivirigă : Ora de dirigenție în sistemul muncii educative din liceu 233
Dumitru Ciovlică, Louis Roman : Probleme ale planificării și metodicii muncii educative în atenția comisiei diriginților 241

DIN PRESA PEDAGOGICĂ DE ALTĂDATĂ

Octavian Ionescu : Gînduri despre tineret 245

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Noul consiliu științific al Institutului de științe pedagogice 247
Romeo Dăscălescu, Florica Popescu : Ședința Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice 249

RECENZII

M. *Wiedemann*, W. *Forst :* „Der Schuler von zehn bis sechzehn. Zur Erzehung in der Familien" — „Școlarul de la 10 la 16 ani. Pentru educația în familie". — (Ursula Schiopu) 254

8931

СОДЕРЖАНИЕ

Юность — предмет научного исследования * *Ш. Бырсэнеску:* Воспитание юношей — предмет педагогического исследования в прошлом и сегодня * *Г. Вэйдяну:* Эстетическая культура личности * *Д. Саладе:* Вклад семьи в нравственно гражданское воспитание юношей * *А. Гитера:* Роль организации СКМ в воспитании юношей * *Ш. Зисулеску:* Творческое воображение у юноши * *В. Сэхляну:* Половое воспитание молодежи — социальный вопрос сложного характера * *В. Радулиан:* Школа и развитие творческого духа * *В. Бунеску:* Методологические направления в дидактических исследованиях * *М. Вишан:* Самообучение в перспективе научной педагогики * *К. Парфение:* Ознакомление учащихся лицеев с техникой самостоятельной работы * *П. Бэрбулеску:* Координаты юности и специфика воспитательной работы в лицее * *В. Караба, А. Казаку:* Интеллектуальное воспитание * *М. Гивиригэ:* Политехническое воспитание * *Г. Флянку, И. Драгу, Е. Истрате:* Моральное воспитание * *Б. Брату:* Эстетическое воспитание * *Н. Чаушеску, В. Симионеску, П. Пенчу, В Павлид:* Физическое и санитарное воспитание * *Л. Гивиригэ:* Воспитательный урок в системе воспитательной работы в лицее * *Д. Човликэ, Л. Роман:* Вопросы методики воспитательной работы обсуждаются в комиссиях классных руководителей * *О. Ионеску:* Думы о молодежи * *Р. Дэскэлеску, Ф. Попеску:* Заседание Научного Совета Института педагогическух наук * *М. Видеман, В. Форст:* „Der Schuler vom zehn bis sechzehn. Zur Erziehung in der Familien" *(У. Шкиопу).*

SOMMAIRE

L'adolescence — objet de la recherche scientifique * *Ştefan Bîrsănescu,* L'éducation des adolescents — objet de la recherche pédagogique dans le passé et de nos jours * *George Văideanu :* La culture esthétique du lycéen * *Dumitru Salade,* La contribution de la famille à l'éducation morale et civique des adolescents * *Alexandru Ghitera,* Le rôle des organisations de l'Union des Jeunesses Commnunistes (U.T.C.) dans l'éducation des adolescents * *Ştefan Zisulescu,* L'imagination créatrice chez les adolescents * *Victor Săhleanu,* L'éducation sexuelle de la jeunesse — problème social complexe * *Virgil Radulian,* L'école et le développement de l'esprit créateur chez les adolescents * *Vasile Bunescu,* Orientations méthodologiques dans les recherches de didactique * *Marin Vişan,* L'auto-instruction dans les perspectives de la pédagogie scientifique * *Constantin Parfene,* Comment familiariser les élèves des lycées avec la technique du travail individuel * *Petre Bărbulescu,* Les coordonnées de l'adolescence et les particularités de l'activité éducative dans les lycées * *Virgil Caraba, Aculin Cazacu,* L'éducation intellectuelle * *Gheorghiţa Fleancu, Ion Dragu, Elena Istrate,* L'éducation morale * *Bianca Bratu,* L'education esthétique * *Mihai Ghivirigă,* L'éducation polytechnique * *N. Ceauşescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid,* L'éducation physique et l'éducation sanitaire * *Luminiţa Ghivirigă,* La classe d'éducation morale dans le système de l'activité èducative dans les lycées * *Dumitru Ciovlică, Louis Roman,* Problèmes de planification et de méthodologie de l'activité éducative débattus dans la comission des professeurs principaux * *Octavian Ionescu,* Réflexions sur les jeunes * *Romeo Dăscălescu, Florica Popescu,* La séance du Conseil scientifique de l'Institut de sciences pédagogiques * *M. Widemann, W. Forst,* „Der Schuler von zehn bis sechzehn. Zur Erziehung in der Familien" — „L'écolier de 10 à 16 ans" (*Ursula Şchiopu*).

CONTENTS

Adolescence — An Object of Scientific Rosearch * *Ştefan Bîrsănescu,* Adolescent Eduction, An Object of Educational Rosearch Past and Present * *George Văideanu,* The Aesthetic Education of Pupils in the Senior High Schools * *Dumitru Salade,* The Family and Its Contribution to the Ethic Education of Adolescents as Citizens * *Alexandru Ghitera,* The Role of Y.C.L. Organizations in Adolescent Education * *Ştefan Zisulescu,* On Creative Imagination in Adolescents * *Victor Săhleanu,* The Sexual Education of Youth, A Complex Social Problem * *Virgil Radulian,* The School and the Development of the Creative Spirit in Adolescents * *Vasile Bunescu,* Methodological Trends in Didactical Research * *Maria Vişan,* Self-Instruction in the Light af Scientific Education * *Constantin Parfene, Getting Pupils of the Senior High Schools Used with the Technique of Private Study * Petre Bărbulescu,* Coordinates of Adolescence and the Educational Work in the Senior High Schools * *Virgil Caraba, Aculin Cazacu,* Intellectual Education * *Mihai Ghivirigă,* Politechnic Education * *Gheorghiţa Fleancu, Ion Dragu, Elena Istrate,* Ethic Education * *Bianca Bratu,* Aesthetic Education * *N. Ceauşescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid,* Physical and Health Education * *Luminiţa Ghivirigă,* The Education Class Within the Educational Work System in the Senior High School * *Dumitru Ciovlică, Louis Roman,* Questions of Educational Work Methodology in the Discussion of the Class Masters' Commission * *Octavian Ionescu,* Thoughts About Youth * *Romeo Dăscălescu, Florica Popescu,* The Session of the Scientific Council of the Institute for Pedagogical Sciences * *M. Widemann, W. Forst,* Der Schuler von zehn bis sechzehn. Zur Erziehung in der Familien — The Pupil from 10 to 16 *(Ursula Schiopu).*

Adolescența — obiect al cercetării științifice

Urmărind să continue o experiență care s-a dovedit a fi utilă, aceea de a dedica în întregime cîte unul din numerele sale unor teme a căror importanță actuală le impune cu deosebire atenției și interesului cercurilor largi de educatori, „Revista de pedagogie" își oferă de data aceasta paginile sale dezbaterii unor probleme de bază ale educației adolescenților.

Sînt cu adevărat aceste probleme de un interes deosebit ? Neîndoielnic, da ! Ar fi de ajuns pentru a le marca importanța să ne gîndim chiar numai la implicațiile lor sociale : la capătul acestei etape dintre copilărie și vîrsta adultă omul ajunge în prag de a deveni cetățean, factor de producție materială și spirituală, viitor întemeietor de familie. Nu poate fi indiferent, așadar, cum vor păși mîine în viață adolescenții de azi, cum vor prelua și duce ei mai departe tot ceea ce înaintașii lor au durat prin luptă, cu trudă.

La drept vorbind, nicicînd adolescența nu s-a bucurat de o așa considerabilă atenție ca azi. Ea beneficiază de solicitudinea crescîndă a psihologilor și pedagogilor, a igieniștilor și sociologilor, care, pe măsură ce pătrund mai adînc în problematica adolescenței, descoperă tot mai mult în aceasta un domeniu de-a dreptul pasionant de investigație și de acțiune educațională. Lucrările cît de cît de amploare, noi, originale rămîn, totuși, încă puțin abundente. Cunosc, în schimb, o continuă ascensiune semnalările publicistice curente, de o mare varietate tematică, avînd incontestabil meritul de a menține trează preocuparea pentru problemele adolescenților, îndeosebi pentru cele de educație. Se constată uneori însă multă „poezie" în aceste semnalări și destul de puțină știință. Mai multă știință, respectiv o prospectare mai adîncă a adolescenței și a problemelor ei educative pe un temei științific mai solid se impun de la sine; faptul ar da neîndoielnic un conținut mai adînc și „poeziei"...

Nu trebuie să uităm însă că cercetarea științifică a adolescenței este de dată mai recentă, experiența este încă restrînsă, în multe privințe putem vorbi abia de modeste „începuturi". Multă vreme adolescența

nici nu a fost luată în seamă ca treaptă distinctă în dezvoltarea ființei umane, fiind destui cei care au considerat-o simplă „perioadă de tranziție între copilărie și vîrsta adultă". Față de copil, care a fost și este mai mult studiat din punct de vedere științiiic, pînă acum 15—20 de ani adolescentul era aproape un necunoscut, greu de clasificat într-o categorie precisă. Neglijarea tratării lui diferențiate n-a întîrziat să-și arate neajunsurile, ridicînd destule greutăți, cu deosebire în munca educativă, resimțite încă și azi.

Acum însă adolescența este privită cu alți ochi, tratată aproape unanim de către specialiști drept o etapă importantă de viață, avînd, ca fenomen complex, multiple coordonate care o delimitează — biologice, psihologice, sociale — aflate în strînsă interdependență. De aici, multiple consecințe pedagogice, adolescența constituind și o etapă distinctă de educație, cu exigențele ei, o etapă hotărîtoare am putea spune : moment al cristalizării personalității, al cizelării și afirmării însușirilor ei.

Adolescența era taxată cîndva ca „vîrstă dificilă" și chiar ca „vîrstă ingrată". Aceasta datorită insuficientei înțelegeri față de dinamica contradictorie, tulburătoare, a saltului pe care-l reprezintă ea, de la copilărie la maturitate. Dar o cunoaștem și sub denumirea de „vîrstă de aur", evident, sub raportul posibilităților și disponibilităților ei. Ne gîndim în această privință la gradul superior de înțelegere la care ajunge adolescentul, la posibilitățile lui de a se manifesta independent și la dorința vie de a se afirma, la spiritul critic ascuțit și la înclinarea lui spre scop și motive solide în acțiune, spre originalitate și chiar creativitate în ceea ce întreprinde etc. Dar aurul nu are valoare cînd e abia în formă brută, de minereu. Mai este necesară o prelucrare superioară a lui, ceea ce s-ar traduce prin necesitatea imperioasă a intensificării preocupărilor pentru educarea multilaterală a personalității adolescenților.

Tabloul problematic al educației adolescenților este, așa cum se poate desprinde din studiile înmănunchiate în acest număr al revistei, deosebit de complex, impunînd profundă și multilaterală cercetare.

În prezentul număr de revistă, autorii au ales doar cîteva aspecte, mai importante, privitoare la educația adolescenților. Cititorul va găsi, astfel, o privire istorică și de pedagogie comparată despre cercetarea problemelor de educație a adolescenței, cu deosebire necesară pentru a încadra eforturile noastre în contextul preocupărilor mai generale din acest domeniu, desfășurate în timp și spațiu, pentru a putea reține ceea ce este valoros și pentru a evita experiențe ce s-au dovedit sterile. Sînt dezbătute apoi o seamă de probleme actuale privind aspecte speciale ale formării multilaterale a personalității adolescentului, respectiv cultivarea inteligenței și creativității lui, dezvoltarea culturii lui estetice, educația sexuală etc. Este supusă examinării, de asemenea, contribuția specifică a diverșilor factori educativi implicați în procesul educației adolescenților — școala, familia, organizația U.T.C. — evident, în corelație cu manifestarea activă a adolescenților înșiși, în calitate de copărtași conștienți la perfecționarea propriei personalități.

Luate în ansamblu, toate studiile cuprinse în prezentul număr al revistei militează în fond pentru desfășurarea acțiunii de educație a ado-

lescenților într-un sistem clar, închegat, eficient. Aceasta dă posibilitatea de a se pune ordine în hățișul problematic al educației adolescenților, de a se stabili un anumit program orientativ, de a se elabora un minuțios plan tactic al cooperării și coordonării căilor și mijloacelor mai tipice de influențare, a acțiunii factorilor educativi interesați. Este ceea ce secția „Educație" din Institutul de științe pedagogice urmărește în ultima vreme, în procesul activității nemijlocite de cercetare. Primele rezultate ale efortului său de edificare a unui sistem al muncii educative în liceu le și supunem, aici, atenției cititorului. Lucrarea Contribuții la sistemul muncii educative în liceu *se înscrie de fapt în planul unei preocupări mai largi a secției amintite, privind caracterul de sistem al acțiunii educaționale, urmărind să dea astfel o reprezentare amplă a procesului educativ continuu, gradual, de la primul an al școlarității pînă la finele anilor de liceu.*

Departe de a considera că acest număr tematic al „Revistei de pedagogie" ar fi epuizat problematica — a cărei arie este de altfel atît de complexă și de diversă — a educației adolescenților ! Acesta se cuvine a fi interpretat mai degrabă drept un îndemn sau o chemare călduroasă adresată cercurilor largi de educatori, pedagogi, psihologi, sociologi etc. de a-și asocia eforturile în continuarea prospectării științifice mereu mai profunde a acestui important domeniu.

Educaţia adolescenţilor - obiect al cercetării pedagogice în trecut şi azi

Prof. dr. docent ŞTEFAN BÎRSĂNESCU
Membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

În catarigie (adolescenţa), ştiinţă şi isteţime vei deprinde; în catarigie, învăţătură frumoasă vei agonisi.

D. CANTEMIR

Educaţia adolescenţilor — a tinerilor în vîrstă de la 14-15 ani pînă la 17-18 ani — este de cîţiva ani una din marile probleme care preocupă în mod viu toate popoarele de cultură din Statele-Unite ale Americii şi pînă în U.R.S.S. şi din Suedia şi Norvegia pînă în Italia şi Grecia, [1] fiind obiectul unor asidue cercetări de pedagogie.

La rîndul ei, pedagogia modernă recomandă, printre altele, metoda istorică — folosită tot mai mult în cercetarea ştiinţifică şi în predarea ştiinţelor — pentru motivul că actul de a înfăţişa geneza şi dezvoltarea ştiinţei şi a problemelor ei facilitează înţelegerea şi orientează spiritul spre descoperiri. [2]

În lumina acestor date, lucrarea de faţă abordează problema educaţiei adolescenţilor cu metoda istorică, propunîndu-şi să prezinte încercările din trecut şi de azi, făcute pentru rezolvarea acestei însemnate pobleme de pedagogie.

Luînd cuvîntul de „cercetare" în înţelesul de acţiune, de a căuta o soluţie la o problemă fie pe cale empirică, fie pe cea metodică, studiul urmează să fie subdivizat în : I. *Cercetarea pedagogică din trecut* şi II. *Cercetarea pedagogică de azi.*

---

[1] Cf. „Cahièrs pédagogiques" nr. 3/1967 şi „L'éducation nationale", 26 aprilie 1967.

[2] Yves Lagré, *Science et Histoire*, în Progrès et incertitudes, Paris, p. 79.

I

Grijile umanității pentru adolescență și necesitatea unei educații speciale sînt foarte vechi. Faptul că încă în epoca comunei primitive s-au organizat așa-numitele „case ale tineretului" și un anumit ritual al consacrării este un indiciu cert despre recunoașterea specificului adolescenței (ca fază de transformare și de trecere de la viața de copil la cea de adult) și a necesității pregătirii speciale a tinerilor în vederea noii vieți, deci a unei educații speciale a adolescenților.

Foarte vechi sînt și observațiile de ordin pedagogic cu privire la educația adolescenților. Prezente în operele vechi ca, de pildă, în Iliada, Odiseea, ele încep să fie obiectul meditației filozofice încă din perioada orînduirii sclavagiste, pentru a continua în celelalte orînduiri, în conformitate cu interesele clasei dominante.

Platon (427—347 î.e.n.), gîndind de pe poziția aristocrației ateniene și raportîndu-se la educația tinerilor, propunea pentru tinerii între 12-16 ani o educație în „palestra", iar de la 16-18 ani, o educație a spiritului în gimnazii, prin studiul științelor (al aritmeticii, al geometriei și al astronomiei). Aci, totul probează că acest filozof idealist, preocupat de interesele pedagogice ale clasei dominante din Athena, preconiza pentru adolescență o puternică educație fizică și spirituală. Soluția lui Platon, depășită ulterior de altele, merită să fie reținută.

Aristotel (384—322 î.e.n.), făcînd și el în opera sa „Politica" o periodizare a vîrstelor (prima de la 0-7 ani, a doua de la 7-14 ani și a treia de la 14-21 ani), prevedea pentru ultima, pentru tinerețe : educația fizică, educația intelectuală și morală, cerînd printe altele pregătirea tinerilor pentru virtute (pentru fapte bune și drepte), pe bază de exerciții, în vederea formării de *deprinderi* și de *obiceiuri* bune.

Prin astfel de idei, filozoful grec ducea problema cu un pas mai departe, prin cererea unei educații ca activitate pentru formarea morală, prin exerciții — idee care constituie un bun cîștigat în pedagogie. Nu e exclus ca la baza acestei recomandări, la Aristotel să stea o justă intuiție psihologică, aceea că adolescența — o epocă dominată de impulsii și de o mare emotivitate — are nevoie de o educație a comportamentului.

I. A. Komenski (1592—1670), celebru pedagog ceh, realizează pe bază de observație și experiență o periodizare a treptelor de instrucție, cea dintîi de acest gen. Potrivit acesteia, educația adolescenților ar fi aceea a elevilor din școala latină, cuprinși între 12-18 ani, și ar constitui un proces de instruire erudită a tinerilor în cele șapte arte și în altele ca fizica, geografia, istoria și etica, adică într-o cultură enciclopedică și orientată realist, Komenski denumind clasa a II-a : clasa de științele naturii și clasa a III-a : clasa de st. matematicii.

Propunerile lui Komenski sînt ușor de înțeles ; fiind un om cu o gîndire preponderent progresistă, el venea cu un program de educație corespunzător cu interesele societății în devenire, caracterizată printr-o mare încredere în știință.

John Locke (1632—1704), însemnat pedagog englez, se preocupă şi el în opera *Idei despre educaţie*, de educaţia adolescentului, bineînţeles de pe poziţia intereselor marii burghezii (propunînd formarea gentleman-ului conceput ca un om capabil de a-şi conduce bine afacerile). El vine cu o propunere interesantă : în educaţia tinerilor să facem apel la sentimentul *onoarei*, ceea ce înseamnă că filozoful englez surprinsese sensibilitatea tinerilor pentru onoare.

Cu Jean J. Rousseau (1712—1778), problema educaţiei adolescenţilor înregistrează un însemnat pas înainte, prin încercarea sa originală de a fundamenta educaţia pe psihologia vîrstelor. În privinţa acestei teme, lui Rousseau îi revin merite deosebite : caracterizează pubertatea ca „a doua naştere a omului", surprinzînd just caracterul ei de perioadă revoluţionară pe plan fizic şi mintal. El cerea educaţia inimii (a sentimentelor), a bunelor opinii şi a bunăvoinţei, învăţarea unei meserii, educaţie de bun cetăţean etc. Prin astfel de idei, J. J. Rousseau punea în adevăr bazele unei teorii speciale a educaţiei adolescenţei. Teoria lui Rousseau nu era una completă, conţinînd destul de puţine indicaţii pentru educaţia fizică, ştiinţifică, estetică etc. ; totuşi, prin tabloul psihologic al tineretului şi prin directivele privitoare la educaţia sentimentelor, J. J. Rousseau a adus, în această problemă, o contribuţie însemnată.

Referindu-se la perioada adolescenţei, Puşkin o consideră că „este o mare vrăjitorie".

Belinski arată că „Adolescenţa este minunată : o bogată primăvară, perioada acţiunii şi forţelor în fierbere ; o trăim o singură dată în viaţă şi, odată trecută, nu se mai întoarce niciodată..."

„...Tinereţea este dată o singură dată omului. Ea este vîrsta cînd el (adolescentul) este cel mai accesibil la tot ce este înalt şi minunat. Ferice de omul care îşi păstrează tinereţea pînă la bătrîneţe, fără să permită sufletului să se stingă".

O contribuţie interesantă aduce şi D. Cantemir în opera sa *Divanul sau Gîlceava înţeleptului cu lumea* (1698). Făcînd o periodizare a vîrstelor omului, el deosebea printre altele adolescenţa (catarigia), ca epocă agitată de impulsii şi afecte, şi propunea o educaţie care să pregătească pe tînăr pentru ştiinţă, pentru o viaţă raţională şi pentru stăpînirea de sine.

La o privire retrospectivă, din datele de mai sus se pot desprinde două concluzii : că adolescenţa a fost de mult timp deosebită ca o fază aparte din viaţa omului, reclamînd o educaţie specială şi că, în general, toţi cei care au gîndit asupra ei, sub raport pedagogic, au găsit necesar să propună educaţia fizică, o instrucţie ştiinţifică temeinică şi o educaţie specială ca pregătire pentru o viaţă raţionrală.

Primei faze din istoria cercetării educaţiei adolescenţilor i-a urmat a doua : a cercetării ştiinţifice, fundate preponderent pe studii de psihologie a adolescenţei.

Începutul s-a făcut aproximativ după primul război mondial, cînd apare o bogată literatură de psihologie a tinereții, cu o pronunțată orientare pedagogică. Acum apar lucrări deosebit de importante care se referă la adolescență, ca de exemplu : P. Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, 1936 și *L'âme de l'adolescente*, Paris, 1938 ; Ed. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, 1920 ; Ch. Bühler, *Das Seelenleben des Jugendlichen*, Leipzig, 1926 ; O. Tumlirz, *Die Reifejahre*, 2 vol., Leipzig, 1927. Aceste opere sînt continuate de altele. Astfel de studii se realizează și la noi : Șt. Zisulescu, *Adolescența*, București, 1942 ; I. Popescu-Teiușan, *Psihologia copilului și a tînărului*, 1941, Șt. Bîrsănescu, un capitol de psihologia copilului și a tînărului, în manualul său de *Pedagogie* (ed. a IV-a, 1938).

★

După cel de-al doilea război mondial, problema educației adolescenților cunoaște o fază nouă de studiere și mai asiduă. Faptul era explicabil : după acest război, ca urmare a cerințelor economice ale noii societăți, s-au produs, o dată cu revoluția în știință și tehnică, cereri pentru un om cu un nivel instructiv-educativ cît mai ridicat.

Unul dintre pedagogii care a studiat acum educația adolescenților, aducînd contribuții interesante, a fost R. Hubert — (în *Traité de pédagogie générale*, ed. I, 1946 ; ed. a VI-a, 1965), lucrare redată nu sub forma unui capitol concentrat, ci sub aceea de paragrafe în mai multe capitole. În esență, ideile lui sînt următoarele : pubertatea reprezintă o veritabilă revoluție în întregul organism atît din punct de vedere fizic, cît și mintal.[3] Cu ea se încheie creșterea organismului și are loc declanșarea activității sexuale și orientarea morfologică a corpului spre un anumit sex.[4]

Adolescența vine apoi ca o epocă de diversificare a intereselor afective (pentru frumusețea literară, poetică, pentru artă, muzică etc.), a intereselor intelectuale (orientate spre noțiuni și teorii) și a entuziasmului pentru marile acțiuni morale.[5] De aici, R. Hubert trage concluziile de ordin pedagogic : formarea omului se realizează prin asigurarea sănătății fizice, a dezvoltării unei reflexiuni bine orientate și a unui sistem de deprinderi corecte[6].

În adolescență, educația morală înseamnă integrarea valorilor morale în conștiință, elevul trecînd *de la conformism la moralitatea reflectată*, la capacitatea de a se conduce după norme, după dicteul rațiunii. La rîndul ei, educația intelectuală a adolescentului reprezintă procesul de dezvoltare a intereselor intelectuale abstracte în direcția diverselor valori culturale, spre a se continua cu acțiunea de a forma pe adolescenți pentru metodele de cercetare științifică.[7]

---

[3] R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, p. 85.
[4] *Ibidem*, p. 86
[5] *Ibidem*, p. 142
[6] *Ibidem*, p. 414
[7] *Ibidem*, p. 377

O precizare mai largă şi mai analitică a educaţiei adolescenţilor se găseşte la M. Debesse, însemnat psiholog şi pedagog francez contemporan.

M. Debesse e autorul care a studiat în mod deosebit de atent educaţia adolescenţei, mai întîi în *L'Adolescence* (Paris, 1947), apoi în *La crise d'originalité juvenile* (Paris, 1948) şi, în mod special, în *Les étapes de l'éducation* (Paris, ed. a II-a, 1961), aducînd cel mai interesant studiu în acest domeniu.

M. Debesse stabileşte ca vîrstă a adolescenţei epoca dintre 12-18 ani sau chiar pînă la 20 ani şi o împarte în două faze: epoca neliniştii pubertăţii de la 12—16 ani şi cea de la 16—20 ani, denumită de el „vîrsta juvenilă", „epoca entuziasmului juvenil" [8]. Pentru prima fază, acest autor vede ca educaţie principală „educaţia eului", iar pentru cea de-a doua, educaţia culturală [9]. Apoi, el face un şir întreg de precizări şi anume: în epoca adolescenţei, exerciţiul — ca factor educativ — este întrucîtva eclipsat, în schimb un rol mare au alţi factori, ca, de exemplu, ansamblul de deprinderi şi de reguli sociale care frînează impulsurile, cu deosebire pe cel sexual, le contracarează. Deosebit de important este acum contactul elevilor cu profesorii, elevii fiind gata să admire pe profesorul stăpîn pe o mare ştiinţă şi să-l urmeze. Acum, toţi profesorii dotaţi cu ştiinţă bogată pot exercita o influenţă puternică; totuşi, dintre aceştia, unul devine „profesorul principal". [10]

M. Debesse consideră necesară o educaţie variată, prin luarea în considerare a dotării individuale a şcolarilor. „Nu se poate trata la fel — scrie el — un impulsiv, un visător, un pasionat şi un flegmatic". [11]

Raportîndu-se la ierarhia diverselor aspecte ale educaţiei, M. Debesse face observaţii deosebit de interesante. El găseşte că ceea ce contează acum nu-i atît educaţia intelectuală, cît formarea caracterului şi, mai precis, formarea eului, cu mişcarea lui de afirmare, care „ni se pare capitală". [12] În continuare, el adaugă observaţia subtilă că pentru această perioadă nu se poate conta mult nici pe deprinderi, fiindcă puberul preferă schimbarea, noul, ineditul [13]; în schimb, acum se poate conta pe profesor, ca exemplu de ţinută şi de ştiinţă şi pe oamenii gravi care pot stîrni admiraţia elevilor. De asemenea, consideră că autoemulaţia [14] poate juca un rol important în viaţa tinerilor.

În continuare, raportîndu-se la educaţia adolescenţilor, M. Debesse face noi şi juste consideraţii. În legătură cu educaţia fizică, el cere ca aceasta să fie motivată cu respectul datorat corpului său, privit ca element fundamental al personalităţii. [15] Educaţia morală reprezintă după el

---

[8] M. Debesse, *Les étapes de l'éducation*, Paris, 1961, p. 109.
[9] *Ibidem*, p. 110
[10] *Ibidem*, p. 115
[11] *Ibidem*, p. 116
[12] *Ibidem*, p. 124
[13] *Ibidem*.
[14] *Ibidem*, p. 118
[15] *Ibidem*, p. 122

o formare a tînărului în direcția binelui și a idealului [16], cu observarea că e vorba de un lucru care nu-i ușor de realizat din pricină că tinerii au un sentiment exagerat despre valoarea lor [17] și fiindcă, în această perioadă, tinerii n-au decît o aspirație după o viață mai pură [18]. Acum lor le trebuie o morală a valorilor.

M. Debesse face precizări interesante, subtile, și în ce privește *educația intelectuală*. În ea, el vede o acțiune care să favorizeze progresele gîndirii conceptuale și o orientare a formării după aptitudini [19]. În legătură cu aceasta, Debesse apreciază că acum are loc o creștere a raționamentului și o dezvoltare a reflexiunii, care face posibilă ridicarea gîndirii de la noțiuni la idei generale sau concepte [20], în fruntea cărora stau două idei-mame, acelea de *lege* și de *mediu*.

Potrivit cu aptitudinile care apar, M. Debesse propune : o formație clasică cu latină și greacă și o formație modernă bazată pe o limbă vie, sau alta bazată pe științe, sau o formație tehnică, bazată pe atelier, dar cu observarea ca în toate să fie prezent învățămîntul matematicii și acel al literelor, precizînd în legătură cu ultimele două că fără „o formație literară, el (elevul) ar rămîne strein față de ceea ce este uman într-o civilizație".

Prin astfel de idei, M. Debesse se prezintă ca partizan al unei ierarhii a obiectelor de studii : o materie principală, două materii comune și gruparea celorlalte materii de studii sub formă de constelație. Debesse se arată nu partizanul unei policulturi apăsătoare, ci al unei culturi orientate și ierarhizate. În plus, el cere profesorilor pe materii să facă adolescenților o bună *educație culturală*, să le dezvolte interese pentru valorile culturii (pentru știință și tehnică, artă, literatură, morală etc.) și pentru cele spirituale (pentru adevăr, frumos, bine, util etc.).

M. Debesse se ocupă însă prea puțin de educația estetică și fizico-sanitară. El acordă atenție deosebită ultimei faze din adolescență, denumită de el „vîrsta entuziasmului juvenil" [21]. Mai întîi, el o denumește epoca „formației de sine", care cere o anumită educație : pe aceea de a regla avîntul și exaltarea personalității, orientînd-o spre scopuri precise. Această vîrstă este după el epoca luptei pentru recorduri, vîrsta sentimentelor, a emoțiilor tari și a impulsurilor, în frunte cu cel sexual ; este vîrsta în care adolescenții sînt capabili a se jertfi pentru valorile culturale [22] ; în fine, este faza în care tinerii doresc să realizeze lucruri mari și să se încarce de glorie [23].

Luînd în considerație toate acestea, Debesse propune o educație, care să nu se limiteze la actul de a da elevilor știință, ci o știință care

[16] *Ibidem*, p. 123
[17] *Ibidem*, p. 124
[18] *Ibidem*, p. 124
[19] *Ibidem*, p. 127
[20] *Ibidem*, p. 128
[21] *Ibidem*, p. 130—131.
[22] *Ibidem*, p. 131.
[23] *Ibidem*, p. 132.

să devină cultură — interes pentru valorile culturale — *legînd cunoştinţele* de valorile care stau la baza civilizaţiei [24] şi realizînd o educaţie axiologică [25]. Preţuind [26] capacitatea de entuziasm a tinerilor, el vrea „un entuziasm luminat". În acest scop, educatorul, precizează el, va căuta să formeze la tineri „agilitatea reflexiunii, luciditatea judecăţii şi simţul măsurii" [27].

Pe lîngă toate acestea, Debesse cere o educaţie civică şi politică a tinerilor, o educaţie economică, profesională, o educaţie socială, o educaţie estetică, educaţia pentru valorile teoretice, formarea spiritului critic şi o educaţie pentru „o concepţie mai largă a existenţei", culminînd cu educaţia prin şi pentru valorile culturale şi spirituale. În acest mod concepe M. Debesse educaţia adolescenţilor. Prezentînd-o cu detaliile necesare, se poate spune că pînă la ora actuală ea reprezintă cercetarea cea mai întinsă şi mai valoroasă din acest domeniu.

Cu astfel de lucrări se încheie prima parte din cercetările privind educaţia adolescenţilor — cercetări bazate în mod preponderent pe intuiţie, iar apoi pe date de psihologia adolescenţei, pentru a face loc cercetărilor de azi, care sînt cercetări de pedagogie.

II

Azi, cercetările cu privire la educaţia adolescenţilor cunosc un viu moment de dezvoltare, dar faptul este explicabil : prelungirea şcolarităţii şi, o dată cu aceasta, includerea adolescenţei în cadrul anilor de şcoală au cerut în mod firesc aceste studii, în vederea unei educaţii fundate pe ştiinţă. La rîndul său, sporirea anilor de studiu este o consecinţă a dezvoltării societăţii, în urma revoluţiei uriaşe a ştiinţei şi tehnicii. Unele din aceste studii tratează despre problema integrării sociale a adolescenţilor şi faptul e firesc : ca astfel să se cunoască în mod just procesul educativ prin care să se combată refuzul unor tineri de a se adapta la viaţa societăţii civilizate, săvîrşind acte de neconformism, cazul beatnicilor fiind unul elocvent.

Alte studii cercetează probleme de educaţie morală, intelectuală şi de orientarea profesională a adolescenţilor. Bunăoară, L. I. Dukat, [28] cercetează *Unele particularităţi şi funcţii ale idealurilor la vîrsta şcolară*, N. I. Proika studiază *Condiţiile formării conduitei organizate* [29], L. S. Slavina prezintă un interesant studiu despre *rolul motivelor şi mijloacelor de conduită în îndeplinirea sarcinilor obşteşti de către elevi.* [30]

A. V. Zosimovski studiază educaţia morală a adolescentului contemporan şi demonstrează că pentru această vîrstă educaţia morală în-

[24] *Ibidem, p. 136.*
[25] *Ibidem, p. 137.*
[26] *Ibidem.*
[27] *Ibidem, p. 139, 140, 141.*
[28] L. I. Dukat, *Unele particularităţi şi funcţii ale idealurilor la vîrsta şcolară*, în Bozovici şi Blagonadejina, — *„Psihologia personalităţii şcolarului"*, trad. din rusește, 1964, p. 64 şi urm.
[29] *Ibidem*, p. 244 şi urm.
[30] *Ibidem*, p. 263 şi urm.

seamnă pregătirea pentru *maturitate*, pentru o conduită serioasă a vieții orientată de rațiune.[31]

W. Lompscher analizează educația adolescentului (a puberului) în *Kinder — und Jugendpsychologie*,[32] determinînd cu multă pătrundere aspectele specifice ale educației respective. Astfel, raportîndu-se la educația lor intelectuală, el notează că adolescenții vor „probe concrete" și „argumente" pentru ideile ce li se predau[33] și probează o diferențiere a intereselor și înclinațiilor. Lompscher consideră această vîrstă ca fiind aceea în care trebuie stimulate autoeducația, orientarea profesională și o justă prețuire de sine și a celorlalți oameni.

Leo I. Tresc, însemnat pedagog italian, tratează de asemenea despre educația adolescenților în *Genitori e figli*[34], lucrare de pedagogia familiei de o valoare remarcabilă. În legătură cu adolescența, după ce scoate în evidență caracterele acestei vîrste (mare emotivitate, impulsii puternice etc.), Tresc schițează tabloul educației respective, propunînd: formarea la tineri, încă din perioada preadolescenței, a spiritului de autocontrol, a dispoziției pentru stăpînirea de sine și a dominației asupra impulsurilor și a emoțiilor. Tresc adaugă că „o instabilitate emotivă cronică este un semn de lipsă de maturitate și de dezechilibru, că autocontrolul este, dimpotrivă, nucleul generator al caracterului și al personalității bine echilibrate și destinate să asigure succesul. Mai precizează că educației tinerilor îi mai revine datoria de a forma capacitatea de adaptare, aceasta însemnînd capacitatea de a-și modifica propriul stil de comportament cînd împrejurările o cer. Dar, Tresc observă că sînt proprietăți la a căror formare familia poate juca un mare rol, dacă ea reprezintă o unitate afectivă și un focar de gîndire și simțire pedagogică.

Ca și în alte părți, și la noi, educația adolescenței este azi un interesant obiect de studiu. Sub forma de articole, publicate cu precădere în „Revista de pedagogie", s-au dezbătut aspectele cele mai importante ale acestei vîrste. Astfel, sînt cercetate teme ca, de exemplu: *contribuția U.T.C. la formarea profilului moral-politic al elevilor*,[35] *necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți*,[36] *educația estetică a tineretului școlar*,[37] *constituirea idealului de viață la adolescenți*[38] *formarea conștiinței de sine la adolescenți*[39] ș.a.

---

[31] A. V., Zosimovski, *Educația morală și adolescentul contemporan*, „Sovietskaia Pedagogica" nr. 4/1966.

[32] W. I. Lompscher, *Kinder — und Jugendpsychologie*, în *„Pädagogische Enzyklopädie*, 1963, Vol. I., p. 497 și urm.

[33] *Ibidem*, p. 508.

[34] Leo Tresc, *Genitori e figli*, 1964.

[35] P. Bărbulescu, A. Cazacu și A. Vasilescu, *Contribuția U.T.C la formarea profilului moral-politic al elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1964.

[36] Steliana Năstăsescu, *Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducație*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1964.

[37] D. Todoran, *Educația estetică a tineretului școlar*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964.

[38] P. Bărbulescu ș.a., *Constituirea idealului de viață la adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1964.

[39] P. Bărbulescu și I. Dumitrescu, *Probleme ale formării conștiinței de sine la adolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1966.

Prin astfel de studii, cercetătorii dau cadrelor didactice un îndreptar serios de acţiune pedagogică şi, totodată, asigură sincronizarea cercetării pedagogice româneşti cu cea universală.

Multe pot fi concluziile la care duce acest studiu, totuşi, din rîndul lor desprindem una de ordin esenţial : aceea că azi se cere o *pedagogie* a *adolescenţei* ca ştiinţă a educaţiei acestei epoci sau etape importante din viaţa omului.

Constituirea acestei ramuri a pedagogiei trebuie, la rîndul ei, privită ca un act al dezvoltării conştiinţei pedagogice a epocii noastre, hotărîtă să asigure educaţiei uneia din cele mai importante etape din dezvoltarea omului, o bază ştiinţifică şi deci tranziţia de la empirism şi intuiţie la ştiinţă. E vorba de o lucrare care reclamă eforturi, muncă dar adolescenţa o merită, căci — cum nota Helvetius —— „în anii adolescenţei se sădesc în om ideile înalte care trebuie să-l facă mai tîrziu ilustru".

ВОСПИТАНИЕ ЮНОШЕЙ — ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОШЛОМ И СЕГОДНЯ

(Резюме)

Воспитание юношей как предмет педагогического исследования в прошлом и сегодня представляет собой интересную тему, связанную с изучением продления срока обучения для учащихся общеобразовательной школы и с вопросами социальной интеграции молодежи.

В первой части очерка проводится краткий анализ идей выдающихся мыслителей и педагогов прошлого (Платона, Аристотеля, Коменского, Локка, Кантемира и Белинского) и попыток педагогов и психологов вывести из психологии юноши нормы воспитания (П. Мендус, Е. Шпрангер, К. Бюлер и др.); эта часть заканчивается современными теориями Р. Хуберта и М. Дебес о воспитании юношей.

Вторая часть посвящена теории воспитания юношей, разработанной с педагогических позиций исследователями, в особенности из социалистических стран.

Автор приходит к выводу о том, что в настоящее время обрисовывается и разрабатывается педагогика юноши как теория воспитания юношей, в особенности учащихся лицеев и других средних школ.

L'ÉDUCATION DES ADOLESCENTS — OBJET DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE DANS LE PASSÉ ET DE NOS JOURS

(Résume)

L'éducation des adolescents — objet de recherche pédagogique dans le passé et de nos jours, constitue un thème intéressant d'étude qui se rapporte entre autres à la prolongation de la scolarité pour les élèves des écoles de culture générale et aux problèmes concernant l'intégration sociale des jeunes.

Cette étude présente tout d'abord les idées les plus importantes de l'histoire de la pédagogie se rapportant à l'éduction des adolescents/Platon, Aristote, J. A. Komenski, John Locke, D. Cantemir et Belinski/ ; on présente ensuite les essais plus récents des pédagogues et des psychologues qui déduisent les normes de l'éducation des adoles-

cents de la psychologie de l'adolescence /P. Mendousse, Ed. Spranger, Ch. Bühler etc./ et l'on expose à la fin de cette partie les théories plus avancées de R. Hubert, M. Debeses et d'autres encore sur l'éducation des adolescents.

Dans la suite, l'étude présente la théorie de l'éducation des adolescents envisagée du point de vue pédagogique par un grand nombre de chercheurs, des pays socialistes surtout, y compris notre pays.

L'auteur en conclut que l'on se dirige vers une pédagogie de l'adolescence en tant que théorie de l'éducation des adolescents concernant surtout les élèves des lycées et des autres écoles moyennes.

ADOLESCENT EDUCATION, AN OBJECT OF EDUCATIONAL RESEARCH PAST AND PRESENT

(Abstract)

The problem under consideration is linked especially with the extension of the schooling period in the general education schools and the social integration of the youth.

The article presents the views on adolescent education of Plato, Aristotle, I. A. Komensky, John Locke, D. Cantemir, Belinsky, of a body of educationalists and psychologists like P. Mendousse, Ed. Spranger, Ch. Bühler, etc. who derive the education norms for adolescents from their psychology, of R. Hubert, M. Debesse and others. This survey of educational thought past and present is followed by a presentation of the theory of adolescent education elaborated by educationalists in various parts of the world, and especially in the socialist countries, Romania included. In the author's opinion, things are going to a clarification of the theory of adolescent education in the secondary schools of all types.

Cultura estetică a elevului de liceu

Conf. GEORGE VĂIDEANU
directorul Institutului de științe pedagogice

Restructurarea și modernizarea învățămîntului, acțiune întreprinsă pretutindeni în lume, din ce în ce mai frecvent, pe baze științific-experimentale, angajează și disciplinele care, în totalitatea lor, alcătuiesc cultura estetică. Avem în vedere deci nu numai cultura artistică în sensul restrîns al expresiei (istoria muzicii și istoria artei plastice), ci sistemul de cunoștințe și abilități privitoare la toate artele și la toate modalitățile frumosului, însușite fie prin procesul de învățămînt, fie prin activități extradidactice. Acest mod de a trata chestiunea, așa cum vom vedea imediat, nu este lipsit de logică și de importante consecințe, fiind în acord cu orientarea pedagogiei estetice contemporane [1] și în dezacord parțial cu punctul de vedere tradițional. Într-adevăr, la noi, ca și în alte cîteva țări, cele două arte — muzica și desenul (educația plastică) — apar în documentele normative și în lucrările statistice privitoare la planul de învățămînt într-o organizare arbitrară, împreună cu educația fizică și nu împreună cu literatura care, așa cum știm și cum le-o spune elevilor și manualul școlar, este „ca și muzica, pictura, sculptura, arhitectura și coregrafia" [2] o artă, arta cuvîntului. Totodată, constatăm că asupra disciplinelor artistice nu există o concepție modernă și cuprinzătoare și de aceea ele nu beneficiază de un climat didactic și de o sistematizare care să îndemne la stabilirea unor corelații cu funcții explicative. În același timp, între disciplinele artistice (cu loc în planurile de învățămînt) și experiența artistică acumulată de elevi prin activități extradidactice există prea puține legături. De regulă, activitățile culturale extradidactice se desfășoară foarte aproape de simplele distracții, avînd prin aceasta slabe consecințe de ordin educativ.

Ne ocupăm în acest studiu numai de structura (componența) și conținutul culturii estetice a elevului de liceu, încercînd să răspundem cîtorva întrebări fundamentale pentru perfecționarea ei sub raport informativ și formativ. Să precizăm că vom privi cultura estetică [3] mai ales

---

[1] Ștefan Bîrsănescu, George Văideanu, *Educația estetică*, Buc., 1961; Marcel Breazu ș.a., *Educația estetică prin artă și literatură*, București, 1964; Vasil Skaterscikov, *Cultura estetică a omului sovietic*, Moscova, 1964; Irène Wojnar, *Esthétique et pédagogie*, Paris, 1963; U.N.E.S.C.O., *Art et éducation*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1954.

[2] Maria Fanache, Emil Giurgiu, *Limba și literatura*, Manual pentru cls. a IX-a, București, 1965, p. 5.

[3] *Dicționar enciclopedic român*, vol. I, București, 1962, p. 855—856; V. Skaterscikov, *Cultura estetică a omului sovietic*, Moscova, 1964; Paul Foulquié—R. Saint-Jean, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris, P.U.F., 1962, p. 148—149; *Meyers neues Lexikon*, 5, Leipzig, 1964, p. 179—185; *Lexikon der Pädagogik, Kulturkunde*, III, Band, 1965, p. 95—96; Wilhelm Helmann, *Wörterbuch der Pädagogik*, Stutgart, 1957, p. 274—275.

în *sens obiectiv*, ca totalitate de bunuri artistice, de cunoştinţe despre artă şi frumos şi de abilităţi estetice determinate prin planul de învăţămînt, prin programele şcolare şi manualele şcolare.

Ne întrebăm — mai întîi — dacă, prin alcătuire şi organizare, cultura estetică şcolară dispune de *structura şi plenitudinea* necesare unui mijloc de informare şi formare estetică multilaterală. Avem în vedere în acest caz progresele tuturor artelor şi apariţia noilor ramuri ale esteticii (estetica industrială, estetica urbanistică, estetica vieţii sociale etc.), ramuri cu rol social-cultural tot mai important.

Ne întrebăm — în al doilea rînd — dacă, prin conţinutul ei, cultura estetică liceală satisface trebuinţele spirituale ale adolescenţilor şi exigenţele generate de dezvoltarea artelor şi a esteticii contemporane. Punem astfel implicit şi chestiunea finalităţii culturii însuşite. Îşi însuşesc absolvenţii liceului un ideal estetic superior, care să se manifeste în gîndirea, conduita şi activitatea lor? Devine în cele din urmă arta un mijloc al educaţiei permanente, cu putere efectivă de înrîurire a personalităţii?

★

I. **Componentele culturii estetice liceale.** Concepţia tradiţională, avînd rădăcini departe în trecut, pînă în vechea E'adă, unde a înflorit idealul Kalokogatihiei[4] (Kallos-Kai-agathos = frumos şi bun), care sintetiza eticul şi esteticul, a făcut ca învăţămîntul artistic să se compună de-a lungul secolelor, cu modificări de proporţie şi conţinut, din literatură, muzică, cărora mai tîrziu li se adaugă desenul. Întrebîndu-se care este cea mai potrivită educaţie pentru tineret, Platon, în opera sa *Republica*, dă următorul răspuns: „Cred că e greu să găsim una mai bună decît aceea care e în uz la noi de multă vreme şi care cere ca, corpul să-l formăm prin gimnastică, iar sufletul prin muzică. Dar oare nu vom începe educaţia mai curînd cu muzica decît cu gimnastica? Negreşit. Şi cînd vorbeşti de muzică socoteşti ca o parte a ei şi vorbirea, nu?"[5]

Deşi, aşa cum o demonstrează şi lucrările de pedagogie comparată elaborate de U.N.E.S.C.O.,[6] componenţa tradiţională este încă predomi-

---

[4] *Dicţionar enciclopedic român*, vol. III, Bucureşti, 1965, p. 10; Irenée Henri, Marron, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, 1958, p. 77; Irène Wojnar, *Op. cit.*, p. 7.

[5] Platon, *Statul (Republica)*, Traducere, Bucureşti, 1923, Cartea a II-a, Cap. XVII, p. 113. Semnificativ pentru locul şi funcţiile educaţiei muzicale este şi următorul fragment din Polybios: „Primii arcadieni au adoptat în constituţia lor muzica într-atîta, încît au făcut-o neapărat tovarăşă nu numai a copiilor, ci şi a tinerilor pînă la treizeci de ani. Căci este binecunoscut că aproape numai la arcadieni copiii sînt deprinşi din fragedă vîrstă să cînte potrivit obişnuinţei, imnuri şi peane . . . . . Cei vechi au introdus aceste obiceiuri nu pentru fală sau desfătare. Dacă zeul îi ajută să se îmblînzească prin educaţie, mai ales prin educaţia muzicală". Polybios, *Istorii*, Traducere, Bucureşti, 1966, p. 317.

[6] U.N.E.S.C.O. — B.I.E., *L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaire et secondaires, Etude comparée*, Genève, 1955; U.N.E.S.C.O. — B.I.E., *Elaboration des programmes de l'enseignement du second degré, Etude comparée*, Genève, 1960; U.N.E.S.C.O. — B.I.E., *L'éducation dans le monde. L'enseignement du second degré*, Paris, 1963.

nantă în majoritatea planurilor de învățămînt, devin din ce în ce mai frecvente fie apelurile la completarea culturii estetice școlare, fie măsurile luate în acest sens.

„Cercetînd programele școlare și organizarea liceului sub forma a două secții, scria în 1963 Etienne Souriau, s-ar părea că, din punct de vedere pedagogic, tot ceea ce nu este știință este literatură și tot ceea ce nu este literatură este știință. Și artele ? Muzica, dansul, pictura, teatrul, modelajul, atît de mult timp ignorate de școală, au început din fericire să apară, dar într-o formă timidă, restrînsă ..... mai mult ca o activitate practică sau ca un divertisment, decît ca un *mijloc de cultură*. Există încă destui pedagogi gata să se scandalizeze la ideea că a învăța o limbă vie cum este muzica sau coregrafia poate fi tot atît de important ..... cît a învăța o limbă moartă, istoria sau filologia". [7]

În ce direcții ar trebui realizată această completare necesară a culturii estetice liceale, ce s-a înfăptuit pe plan mondial și în țara noastră și ce soluții eficiente întrevedem și propunem ? Sistematizînd lucrurile și limitînd argumentarea la proporțiile studiului de față, ne referim mai întîi la arte și apoi la diversele modalități ale frumosului.

În liceul nostru, [8] muzica și artele plastice au dobîndit de curînd un loc în planul de învățămînt, fiind predate nu ca odinioară, sub formă de ore de exerciții, ci ca istorie a muzicii și istorie a artei, pe bază de programe și manuale. Acest pas însemnat spre completarea culturii estetice situează țara noastră într-o poziție favorabilă, întrucît, pe plan mondial, sînt puține cazurile cînd artele amintite mai sus figurează ca *discipline obligatorii* în planul de învățămînt al liceului. Rămîn susceptibile de discuții plasarea acestor discipline în clase diferite, posibilitatea stabilirii unor corelații între istoria muzicii și istoria artelor plastice și alte chestiuni pe care nu le abordăm în studiul de față.

Cea mai tînără dintre arte, *arta cinematografică*, furnizează și cel mai izbitor decalaj între cultura estetică școlară și viața culturală a societății moderne. Privit sub raportul numărului de spectatori, filmul deține o supremație explicabilă [9] și greu de modificat. „Este adînca mea convingere, scrie Pudovkin, că tocmai arta cinematografică, apărută mai tîrziu decît celelalte, are posibilități de o forță excepțională întru exprimarea de gînduri și idei amplu și general umane". [10] Și totuși, atît școala

---

[7] Etienne Souriau, *Préface*, în volumul Irène Wojnar, *Op. cit.*, p. VII.

[8] Ministerul Învățămîntului, *Programa de muzică pentru clasa a X-a a liceului*, București, 1965; Ministerul Învățămîntului, *Programa de desen pentru clasa a XI-a a liceului de 12 ani*, București, 1966.

[9] „Participarea la spectacole cinematografice reprezintă în Franța 80—90% din participarea la toate spectacolele (...) Nu numai că spectacolul cinematografic este citat de 5 ori mai mult decît toate celelalte spectacole reunite, dar, prin numărul spectatorilor, el depășește de aproape 2 ori numărul cititorilor de romane și de alte opere literare". Cf. *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, 1960, p. 1117. Vezi și: Jann Thireau et George Teindas, *La jeunesse dans la famille et la société modernes*, Paris, 1961.

[10] V. Pudovkin, *Despre arta filmului*, Traducere din limba rusă, București, 1960, p. 440.

generală, cît și liceul, nu furnizează absolvenților (decît în cazurile rare, cînd în cadrul activității extradidactice ființează cinecluburi) nici o categorie estetică și nici un criteriu de apreciere specifice acestei arte.

Absența culturii cinematografice, ca și ușurința cu care spectacolul cinematografic poate fi obținut, favorizează abuzul și superficialitatea perceperii. Și astfel, arta cinematografică, destinată — ca oricare alta — să dea profunzime vieții interioare și relațiilor omului cu lumea, poate deveni, datorită lipsei de pregătire, un factor de superficializare și desensibilizare a tineretului.

Pedagogii, regizorii și actorii se întîlnesc în susținerea necesității pregătirii culturale a acestei așa de numeroase categorii de spectatori, problema fiind pusă de unii în general, [11] de alții în special, [12] ca problemă școlară, ca propunere de completare a conținutului învățămîntului. În acest sens, este demn de menționat statutul „Asociației naționale a profesorilor pentru promovarea culturii cinematografice în universitate" din Franța, asociație aflată în relație cu societăți similare din Belgia, Elveția, Marea Britanie, R. P. Polonă și R. P. Ungară : „Această asociație își propune să susțină și să încurajeze orice inițiativă favorabilă dezvoltării culturii cinematografice în învățămîntul public ; să pregătească introducerea unei discipline de cultură cinematografică în facultăți, în liceele clasice, moderne și tehnice, în școlile normale etc." [13] Într-adevăr, pentru a avea continuare în viața socială, educația cinematografică trebuie să înceapă în școală, dar soluția problemei, apreciem noi, nu constă numaidecît în introducerea unei noi discipline în planul de învățămînt.

Cunoștințele despre operele genului dramatic prevăzute în programele de literatură sînt satisfăcătoare și bine organizate, în schimb cele despre *arta dramatică* rămîn, ca și cele despre cinematografie, nesistematizate și insuficiente pentru perceperea profundă și critică a spectacolului. Despre teatru ca artă de sinteză, despre elementele jocului artistului, despre arta regizorului, elevii pot afla unele lucruri numai dacă frecventează un cerc dramatic sau dacă pot participa la vreo întîlnire cu oamenii de teatru.

Într-o situație asemănătoare se află și *arta coregrafică* ; perceperea ei nu se sprijină pe o cultură sistematică, iar dansul reprezintă pentru elevi mai mult un agrement decît o activitate formativă. Lăsat în școală de cele mai multe ori într-o situație nepotrivită — de activitate distractivă — dansul continuă să fie uneori greșit înțeles și practicat și în viața socială. Pentru locul pe care l-ar merita arta coregrafică în componența culturii estetice sînt semnificative experimentele și tezele pedagogilor [14]

---

[11] Vezi de exemplu : Liviu Ciulei și Dan Ionescu, *Publicul și cultura cinematografică*, „Contemporanul" nr. 796/1962 ; Sandu Dragoș, *Spectatorii și cultura cinematografică*, „Contemporanul" nr. 813/1962 ; Mihnea Gheorghiu, *Tineretul și arta filmului*, „Contemporanul" nr. 828/1962.

[12] J. Zielinski, *Der Spielfilm im Schulunterricht*, Rotingen, 1959.

[13] „Cahiers pédagogiques" nr. 67, mars, 1967.

[14] Vezi de exemplu : Hubert Kirchgässner, *Bild und Form*, Revista „Der Pelikan", März, 1965.

angajați în demonstrarea valorii ei formative : cultura coregrafică teoretică determină un mod superior de a privi și înțelege dansul, iar dansul astfel perceput și asociat cu muzica se dovedește un mijloc nebănuit de puternic de trezire și de exprimare artistică a vieții interioare, a sentimentelor și aspirațiilor.

Dezvoltarea esteticii [15] și diversificarea ei în ramuri cu finalitate social-economică bine determinată (estetica industrială, estetica urbanistică, estetica vieții sociale) pun într-un mod nou chestiunea pregătirii tineretului pentru integrarea frumosului în munca productivă, în activitatea profesională și în viața cotidiană. Fiecare poate participa prin munca și atitudinea sa la crearea frumosului social, deci fiecare tînăr trebuie pregătit sub raport teoretico-practic pentru a adopta în mod consecvent o *atitudine estetică creatoare*. Numai pe baza unui bagaj de cunoștințe și abilități estetice frumosul poate fi încorporat funcțional în activitatea productivă și propagat în mod firesc în viața cotidiană. Deocamdată, această inițiere în vederea perceperii și creării frumosului urbanistic și social rămîne în seama unor activități educative școlare (orele de dirigenție) și extrașcolare (vizitele, excursiile, activitățile pionierești). De aici pleacă inegalitatea și lipsa de sistem a informației acumulate de elevi. Or, se știe că numai atunci cînd dobîndesc un anumit grad de sistematizare cunoștințele obțin capacitatea de înrîurire a personalității, determinînd un mod de a vedea, de a gîndi și de a acționa.

★

Succinta analiză întreprinsă mai sus impune concluzia modernizării și completării culturii estetice liceale care, raportată la cultura estetică obiectivă, nu dispune încă de o structură corespunzătoare și de plenitudinea necesară orientării și formării estetice multilaterale a elevilor. Înainte de a dobîndi un interes durabil pentru o artă sau alta, elevii au nevoie de un antrenament estetic multilateral și de o viziune cuprinzătoare asupra tuturor artelor și a tuturor modalităților frumosului.

Reținem totodată faptul că disciplinele artistice și informația estetică acumulată de elevi prin activități extradidactice nu dispun de o *bază teoretică comună* și de aceea nu lucrează convergent, nu intră în corelații și nu ating gradul de sistematizare cerut unei culturi eficiente. Rezultă de aici necesitatea organizării culturii estetice școlare în perspectiva unui curs de *estetică generală*, ca disciplină de sinteză cu funcție explicativă și sistematizatoare, curs care ar introduce *unitate în varietatea* cunoștințelor acumulate de elevi.

II. **Conținutul culturii estetice liceale.** Reducem analiza întreprinsă în acest capitol, care ar putea lua proporții și ar putea fi organizată pe arte, la punctul de vedere pedagogic deja anunțat : prin conținutul ei, este cultura estetică liceală un mijloc educativ, capabil să determine interese durabile și să facă din artă un mijloc al educației permanente ?

---

[15] Raymond Bayer, *L'esthètique mondiale au XX-e siècle*, Paris, 1961 ; Marcel Breazu ș.a., *Estetica vieții cotidiene*, București, 1966 ; George Văideanu, *Estetica industrială*, „Contemporanul" nr. 1003/1965.

Se știe că a determina conținutul unei componente a culturii generale înseamnă a găsi cantitatea și calitatea optimă pentru ca știința sau arta să fie un mijloc adecvat atît scopului educației, cît și exigențelor psihologice generate de vîrste.

Este în afara oricărei îndoieli adevărul că stabilirea conținutului disciplinelor aflate în componența educației estetice — literatura, artele plastice și muzica — revine specialiștilor, adică pedagogilor artei, deci acelor critici și artiști creatori care și-au însușit o viziune pedagogică asupra universului artei. Rezultă de aici că este totuși posibilă și necesară o analiză a acestui conținut, întreprinsă din unghi de vedere pedagogic.

Cultura estetică propusă de programe și manuale are un caracter teoretico-practic, fiind alcătuită dintr-un sistem de cunoștințe și opere artistice și dintr-un sistem de priceperi estetice. Ne vom ocupa numai de elementul teoretic care face, pretutindeni în lume, obiectul unor discuții și cercetări.

Latura teoretică a culturii estetice se compune la rîndu-i din cunoștințe de istoria și teoria artei și din opere artistice. Cunoștințele *despre artă* furnizează elevilor instrumente de înțelegere și apreciere adecvată a operelor și le formează concepția despre „artă ca formă a conștiinței sociale".

Cunoștințele de istoria și teoria artei reprezintă, așadar, în procesul educației estetice, *modalitatea necesară* pentru atingerea scopului, care rămîne însă *contactul formativ cu opera artistică*. Ceea ce urmărește și trebuie să urmărească predarea disciplinelor artistice nu poate fi niciodată limitat la asimilarea unor noțiuni despre limbajul specific ramurilor artei, despre genurile și speciile literaturii sau ale muzicii, fiindcă, potrivit pedagogiei estetice marxiste, scopul se află mai departe, rezidînd în obținerea satisfacției estetice și în întrebuințarea potențialului educativ al artei pentru influențarea omului și a vieții sociale.

Analiza conținutului culturii estetice întreprinsă în perspectiva scopului educației ridică două probleme importante, una cantitativă și alta calitativă, una constînd din *proporția dintre cunoștințele despre artă și arta însăși* (dintre ceea ce elevii află mijlocit și nemijlocit despre artă), cealaltă din *valoarea științifică și pedagogică* a cunoștințelor de istoria și teoria artei.

Proporția dintre cele două elemente constitutive ale culturii estetice teoretice trebuie urmărită în elaborarea programelor și a manualelor și, în continuare, în formele activității școlare — lecții, examene, cercuri artistice, studiu individual. Pînă nu de mult, a domnit în oarecare liniște teza : cunoștințele de istoria și teoria artei, și nu contactul direct cu operele, trebuie să dețină ponderea principală. Se considera, cum observă Etienne Souriau, că, în predarea disciplinelor artistice, numai istoria asigură un conținut bine determinat și o activitate didactică „serioasă".

Tezele pedagogiei contemporane au introdus o nouă orientare și năzuiesc spre modificarea raportului tradițional. Pentru a valorifica

potențialul educativ specific artei, trebuie să acordăm prioritate *contactului cu operele*, deci interpretării și audierii muzicii, compozițiilor și analizelor literare creatoare, contemplării și discutării operelor plastice.

Noua orientare nu urmărește îndepărtarea cunoștințelor de istoria și teoria artei, ci numai schimbarea unui raport și, mai ales, a unei concepții stînjenitoare pentru atingerea scopului educației prin artă. Două sînt erorile mult luate în discuție : prima e generată de programe și constă în sporirea volumului cunoștințelor de istorie și teorie a artei în detrimentul prevederilor care îndeamnă la analize de opere și la contact direct cu cartea, cu simfonia, cu tabloul ; a doua e produsă efectiv de concepția și de modul predării disciplinelor artistice și constă în considerarea cunoștințelor de istorie și teorie drept scop și criteriu suprem în aprecierea pregătirii elevilor. Cum lecțiile de verificare și examenele influențează și orientează studiul individual, elevii adoptă față de disciplinele artistice atitudinea care le poate aduce succes : ei citesc mai mult despre opere, decît din opere și află astfel *rezumatul impresiilor altora* și nu ceea ce artistul le-ar putea comunica direct și convingător. Elevii încearcă astfel un gen de emoții estetice în miniatură, cu valoare educativă scăzută sau, oricum, diferită de cea conținută potențial de opere.

Împotriva acestor scăderi se desfășoară în ultimii ani, la noi, ca și în pedagogia estetică a altor țări,[16] o luptă insistentă și bine orientată. Poetul Tvardovski cerea profesorilor să nu transforme predarea literaturii într-un obstacol între elevi și beletristică : „noi scriitorii discutăm cu mîhnire despre faptul că uneori școala, în loc să pregătească viitoare cadre de cititori ai literaturii, îi îndepărtează pe tineri de literatură".[17] Etienne Souriau, referindu-se la artele plastice, constată că „marile opere ale acestor arte nu-și găsesc decît un loc modest. Ele sînt doar menționate, adesea foarte pe scurt, în cursurile de istoria artei, unde se pare că dominantă și aducătoare a unei note de seriozitate rămîne doar istoria".[18]

Înainte de a indica scăderi și căi de ameliorare, să observăm, cu privire la problema în discuție, că îmbunătățirea conținutului culturii estetice în școala noastră este o acțiune începută și cu perspective promițătoare. Se selecționează cu mai multă exigență estetică autorii, operele și textele manualelor. S-au introdus în manuale, sub formă de anexe, texte din autorii studiați și se insistă ca istoria muzicii și istoria artelor să se predea pe bază de exemplificări. S-au propus și s-au ope-

[16] Pierre Gay, *Cu privire la predarea literaturii*, în „L'Éducation nationale" nr. 25/1963. Autorul analizează predarea literaturii în liceu pe baza cercetării lucrărilor scrise de la examenul de admitere în învățămîntul superior. Două concluzii reține atenția : 1) Predarea literaturii are un accentuat caracter abstract-rațional, nepotrivit pentru o disciplină artistică ; 2) Între opere și elevi se interpun prea multe definiții, comentarii și reflexiuni.

[17] A. Tvardovski, *Predarea literaturii — un act de creație*, „Contemporanul" nr. 718, iulie, 1960.

[18] Etienne Souriau, *Introduction*, p. VIII, în Irène Wojnar, *Op. cit.*

rat curajoase reduceri în programe în scopul studierii autorilor într-o atmosferă de răgaz, care să înlesnească elevilor contactul cu operele. Ministerul Învățămîntului organizează consfătuiri și dezbateri pentru a îndemna și a stabili că „seminariile ar trebui îndreptate spre analiza de texte", că „accentul ar trebui pus pe aspectul estetic al literaturii" și că pentru succesul educativ al cursurilor „comunicarea proaspătă a impresiilor cu fervoare și pasiune este poate mai hotărîtoare decît programele". [19] Este un început care năzuiește să determine schimbări necesare în învățămîntul superior și pe această cale și în formația profesorilor învățămîntului mediu.

Totuși, organizarea conținutului culturii estetice nu se conformează totdeauna scopului atribuit cu din ce în ce mai multă claritate disciplinelor artistice. Astfel, în programa de muzică pentru clasele VIII-XI, după ce în introducere se stabilește clar că „scopul principal al predării muzicii în școala de cultură generală este educația estetică a elevilor", la pagina 5, vorbindu-se despre istoria muzicii pe bază de audiții, se dă indicația : „expunerile teoretice trebuie să fie cît mai sumare și mai esențiale, punîndu-se accent pe condițiile istorice care au determinat fenomenele artistice respective". Or, dacă *scopul principal* îl constituie educația estetică muzicală, *accentul* nu poate fi pus pe *condițiile istorice* (despre care se tratează în mod special la istorie și socialism sau la filozofie), ci pe *înțelegerea emoțională și apreciativă a muzicii*. Educația ideologică este *un rezultat derivat firesc*, atunci cînd se obține perceperea profundă și aprecierea adecvată a operelor. Într-o programă care are funcție normativă și orientativă, scopul principal și scopurile derivate (sarcinile) trebuie ierarhizate clar și fără ezitări. Altfel, profesorii vor încerca să facă de toate cîte puțin și nu vor face nimic temeinic.

În programele de limba română (lectură literară) pentru clasele V-VIII și de teoria și istoria literaturii pentru clasele IX-XII elaborate în 1965, literatura este prezentată mai aproape de științele sociale decît de arte, iar dintre funcțiile care-i sînt conferite de estetica marxist-leninistă trece pe un plan cu totul secundar tocmai funcția estetică.

Nicăieri în programe literatura *nu este prezentată sau numită cu claritate o artă*, ci doar o disciplină „bogată în valori morale și estetice". Dacă programele favorizează, prin ezitările și prolixitatea lor, orientarea sociologistă, în schimb, manualul pentru prima clasă a liceului este clar în prezentarea literaturii ca artă : „Ca și muzica, pictura, sculptura, arhitectura și coregrafia, literatura este o artă", [20] se anunță încă de la început, în capitolul intitulat „Literatura — artă a cuvîntului".

Pentru a determina o orientare mai rodnică în predarea artelor, trebuie să oferim profesorilor *o concepție pedagogică unitară*, iar pentru

[19] *Probleme actuale ale predării istoriei literaturii române în învățămîntul superior*, „Contemporanul" nr. 1110/1966 ; Consfătuirea privind predarea istoriei literaturii române în învățămîntul superior, „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1966, p. 54—80.

[20] Maria Fanache, Emil Giurgiu, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, București, 1965, p. 5.

transformarea acesteia într-o concepție activă și eficientă este nevoie de consecvență și claritate în elaborarea tuturor documentelor și lucrărilor cu valoare normativă.

*

Dacă proporția dintre cunoștințele despre artă și contactul nemijlocit cu arta se modifică și trebuie să se modifice în continuare, atît în manuale, cît și în desfășurarea lecțiilor, în favoarea audițiilor muzicale, a contemplării reproducerilor și a analizelor de texte, a doua chestiune ridicată de analiza pedagogică a conținutului culturii estetice este aceea *a calității și funcției cunoștințelor de istoria și teoria artei.* Din ce constau acestea și ce rol au în îndeplinirea sarcinilor educației estetice și îndeosebi a aceleia principale, care rămîne formarea integrală și armonioasă prin artă?

Un cititor avizat și înarmat critic este mai receptiv și mai profund decît unul mai puțin informat. Cultura estetică filozofică și istorică amplifică interesul artistic și prelungește ecoul operei. Cît timp cunoștințele despre artă sînt orientate spre determinarea unei relații ample între cititori, auditori, privitori și operele artistice, ele sînt justificate și folositoare. Ele pot însă deveni un redutabil obstacol, fie prin *cantitatea* lor (atunci cînd se constituie ca scop și ca element principal al predării și al verificării, lucru de care ne-am ocupat în paragraful anterior), fie prin *calitatea* lor.

Totdeauna observațiile profunde și generalizările inspirate ale criticilor devin un stimulent și un ghid. Totdeauna paginile unor critici ca Ibrăileanu, Călinescu și Vianu vor confirma aserțiunea lui Emil Faguet[21] — *adevăratul critic este un prieten al cititorului.*

Calitatea cunoștințelor de istoria și teoria artei oferite elevilor este hotărîtoare pentru folosirea artei ca mijloc de educație, întrucît, prin esența și forma lor, ele pot atrage sau îndepărta, pot orienta sau deruta. Nimic nu distruge mai mult gustul elevilor pentru literatură ca manualul slab și este slab atît manualul cu explicații simpliste și insensibile la frumusețea operei, cît și acela cu un stil alambicat și pretențios. Este de aceea îndreptățită vehemența pedagogilor artei în denunțarea didacticismului și istorismului, a simplismului, dar și a prolixității.

Să observăm și faptul că în elaborarea manualelor și în predare nu se întrebuințează încă *metoda comparativă,* indicată pentru surprinderea dinamicii fenomenului artistic pe verticală și a variației lui pe orizontală. Or, comparația ca metodă de studiere iese în întîmpinarea cerințelor spirituale ale adolescentului și duce la creșterea valorii educative a lecțiilor; ea înlesnește descoperirea asemănărilor și deosebirilor și, prin aceasta, a unității în varietate; ea introduce valorile artistice românești în circuitul valorilor universale și, prin aceasta, formează dragostea pentru cultura patriei și respectul pentru cultura altor popoare;

[21] Emil Faguet, *L'art de lire*, Paris, 1911.

ea furnizează puncte de vedere cuprinzătoare și stimulează judecata de valoare; ea aduce o sistematizare necesară în asimilarea materialului și, prin aceasta, simplifică studiul individual.

Elevii sînt capabili de înțelegerea unei teorii artistice (literare, muzicale, plastice) de factură superioară și ei nu trebuie folosiți pentru a scuza carențele manualelor. De altfel, ceea ce este prolix și plat nu se asimilează mai ușor decît ceea ce este esențial și pregnant. Rămîne deschisă problema acumulării experienței pedagogice necesare elaborării unor manuale și lucrări auxiliare cît mai potrivite scopului școlii. Selecția operelor și a textelor, dozarea materialului, forma și calitatea explicațiilor constituie probleme esențiale pentru succesul educației și ele ar trebui soluționate, ca și în alte țări, prin *cercetarea științifică a raportului dintre vîrstele școlare și arte* (literatură, muzică, pictură) și prin valorificarea efectivă a experienței pozitive a profesorilor.

★

Analiza comparativă a componenței și conținutului culturii estetice conduce la concluzia că în organizarea ei *nu lucrează încă o concepție unitară, cuprinzătoare și convingătoare* din care să decurgă consecvent un sistem armonios și stabil de directive, sarcini și măsuri. Absența unei concepții clare și active generează *lacune și inegalități, inconsecvențe și aglomerări neierarhizate de idei și sarcini*, atît în programe, cît și în activitatea didactică.

Este adevărat că elaborarea științifică a planurilor și programelor [22] întîmpină pretutindeni mari dificultăți și, de asemenea, este perfect adevărat că pedagogia estetică este o disciplină tînără, dar trebuie să observăm că, în prezent, dispunem și de temeiurile filozofice fecunde ale materialismului dialectic și de perspectivele stimulative deschise școlii noastre socialiste, pentru a păși la perfecționarea culturii estetice și la încetățenirea unei concepții superioare despre conținutul și funcția disciplinelor artistice.

Se impune *completarea* culturii estetice cu noi componente (cultură cinematografică, dramatică, coregrafică), cu noi procese (educația pentru frumosul urbanistic și social) și cu noi forme de lucru, mai potrivite pentru creșterea randamentului ei educativ.

Se impune *modernizarea* culturii estetice prin încorporarea cuceririlor artei și ale esteticii secolului nostru. Elevii ar trebui să primească prin școală cunoștințe și criterii științifice pentru aprecierea arhitecturii contemporane (care reprezintă cadrul vieții și activității noastre cotidiene), pentru înțelegerea muzicii, a coregrafiei sau a sculpturii universale moderne și contemporane, pe care o întîlnesc frecvent în emisiunile radioului, în expoziții și săli de spectacole.

---

[22] Robert Dottrens, *Le plan d'enseignement de l'école élementaire*, U.N.E.S.C.O., Paris, 1962. Autorul constată empirismul planurilor de învățămînt și al programelor școlare, conchizînd că bunul simț pedagogic nu mai este satisfăcător în elaborarea acestor importante documente. Propune o politică școlară întemeiată pe cercetări științifice.

Se impune *organizarea tuturor culturilor* care o compun pe cea estetică *pe o bază teoretică comună, cu funcție integratoare și orientativă.* Noua organizare ar trebui dusă pînă la eșalonarea și sincronizarea tuturor cursurilor de istoria artei (a literaturii, a muzicii, a artelor plastice), de-a lungul aceluiași număr de ani ; numai astfel, culturile artistice vor înceta de a sta alături fără să comunice între ele și vor putea intra efectiv și firesc într-o corelație cu valoare educativă sensibil sporită.

Se impune *modificarea raportului* dintre cunoștințele de istoria și teoria artei și operele sau fragmentele din opere prevăzute de programe și conținute de manuale (sau de lucrările auxiliare), în scopul amplificării contactului nemijlocit al elevilor cu arta. În același sens, se impune servirea predării disciplinelor artistice cu lucrări literare, auxiliare, cu dicționare artistice, cu reproduceri, discoteci și bandoteci, toate concepute și realizate potrivit cerințelor școlii.

Se impune *completarea și precizarea laturii practice* (aplicative) a culturii estetice în funcție de progresele esteticii și de exigențele societății ; programele ar trebui să organizeze clar *volumul priceperilor estetice* pe clase sau cicluri școlare și să le *diferențieze* în funcție de tipul de școală : liceul pedagogic (priceperi estetice pedagogice), liceul industrial (priceperi estetice industriale), liceul agricol (priceperi estetice agricole), liceul comercial (priceperi estetice comerciale).

Se impune *perfecționarea predării disciplinelor artistice* în spiritul tuturor modificărilor și completărilor anterioare, în scopul ridicării artelor la un orizont pedagogic nou, corespunzător posibilităților și exigențelor culturale ale societății socialiste.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЦЕИСТА

(Резюме)

Автор анализирует структуру и содержание эстетической культуры в лицее по сравнению с совокупностью искусств и средств выражения красоты. Указывая на то, что в настоящее время у школьной эстетической культуры нет общей теоретической основы и что она представляет собой только часть объективной эстетической культуры, автор предлагает: 1. организовать всю эстетитческую культуру в лицее на основе курса общей эстетики, с ориентирующим значением для всех искусств и всех средств выражения красоты ; 2. модернизировать эстетическую культуру через внедрение в программы достижений искусства и эстетики нашего века ; 3. расширить непосредственный контакт между учащимися и произведениями искусства, изменяя соотношение знаний по теории и истории искусств и произведения, представленные учащимся.

LA CULTURE ESTHÉTIQUE DU LYCÉEN

(Résumé)

L'auteur analyse la structure et le contenu de la culture esthètique lycéale les rapportant à la totalité des arts et aux modalités d'expression du beau. L'auteur constate qu'à présent la culture esthétique scolaire n'est pas fondée sur une théorie com-

mune et qu'elle représente une partie seulement de la culture esthètique objective. C'est pourquoi il propose : 1. d'organiser toute la culture estètique lycéeale à partir d'un cours d'esthétique générale ayant une valeur orientative pour tous les arts et toutes les modalités d'expression du beau ; 2. de moderniser la culture esthètique par l'introduction dans les programmes des conquêtes de l'art et de l'esthétique de notre siècle /l'esthètique industrielle, l'esthètique urbaniste etc./ ; 3. de multiplier les contacts directs des élèves avec les oeuvres artistiques en modifiant le rapport entre les connaissances thèoriques de l'historie de l'art et les oeuvres artistiques présentées aux élèves.

THE AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS IN THE SENIOR HIGH SCHOOLS

(Abstract)

The author examines the content of aesthetic education in the senior high schools against the background of arts in general and makes the following suggestions: 1) the organization of aesthetic education in the senior high schools round a course in general aesthetics ; 2) the modernization of aesthetic education so as to include notions of town planning, inner decorations, etc. ; 3) a wider access of pupils in the senior high schools to works of art, so as to bring the theory and practice of aesthetic education closer together.

Contribuţia familiei la educaţia moral-cetăţenească a adolescenţilor

Conf. univ. *DUMITRU SALADE*

1. În condiţiile societăţii socialiste s-au creat premisele necesare pentru ca familia să-şi exercite în toată plenitudinea ei funcţia cultural-educativă. În faţa cerinţelor vieţii contemporane, mereu mai mari şi mai complexe, rolul familiei în sistemul educaţiei socialiste capătă o importanţă deosebită.

Contribuţia familiei socialiste la formarea profilului spiritual al tinerei generaţii este nu numai o necesitate obiectivă, ci şi o realitate unanim recunoscută. Pornind de la cunoscutele teze pedagogice ale educaţiei în familie, de la posibilitatea îmbinării intereselor familiei cu ale societăţii, de la faptul că familia este prima şcoală a copilului, influenţa ei asupra copiilor fiind continuă, multilaterală şi de lungă durată (uneori pe toată viaţa) etc., în paginile ce urmează ne oprim la o singură problemă : rolul ce îi revine familiei în educaţia moral-cetăţenească a adolescentului.

Problema educaţiei în familie [1], în cazul nostru, suferă două mari delimitări : pe de o parte, priveşte numai vîrsta adolescenţei, pe plan vertical şi, pe de alta, aspectul moral-cetăţenesc, pe linie orizontală. Contribuţia familiei la educaţia moral-cetăţenească constă în adaptarea sarcinilor educaţiei cetăţeneşti la particularităţile de vîrstă ale acestei etape a dezvoltării elevilor şi la realizarea lor în mod sistematic.

Discuţia de aici reprezintă o adîncire şi prelungire, pe o anumită direcţie, a unora din ideile enunţate într-un studiu anterior [2], care privea mai ales sarcinile şcolii în acest sector. Precizarea sarcinilor familiei în acest domeniu şi a contribuţiei pe care o poate aduce la pregătirea tineretului pentru muncă, pentru integrarea armonioasă a acestuia în viaţa socială, duce la îmbunătăţirea muncii educative.

Pentru a putea aprecia la justa ei valoare contribuţia familiei, ca celulă a societăţii socialiste, la pregătirea tinerilor pentru viaţă este bine să fie reţinută ideea că acţiunea şi influenţa acesteia asupra copiilor este în unele domenii mai activă şi mai substanţială, în altele mai puţin activă. La fel în unele sectoare este continuă şi sistematică, în altele sporadică şi empirică, după cum în unele este mai puţin competentă decît în altele. De asemenea, pentru organizarea practică a muncii educative în familie este important de semnalat faptul că sarcinile şi conţinutul activităţii educative a familiei se cer modificate şi adaptate mereu etapelor de dezvoltare în care se găsesc copiii.

---

[1] C. Rusu, *Contribuţii la determinarea şi delimitarea conceptului de educaţie în familie*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1967, p. 27—37.

[2] D. Salade, *Educaţia moral-cetăţenească în problematica pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966.

Funcția educativă a familiei se exercită asupra tuturor laturilor dezvoltării personalității, avînd uneori un efect inegal asupra unora față de altele.

Sfera, caracterul și gradul influenței moral-cetățenești pe care familia o poate exercita asupra copiilor, în general, și asupra adolescentului, în special, constituie unul din cele mai însemnate sectoare ale educației în familie. Care sînt aspectele care trebuie să fie în atenția familiei în acest domeniu și ce poate ea face pentru îmbunătățirea situației existente? Este drept că acțiunea familiei scade pe măsură ce tînărul se formează și se dezvoltă?

Există opinia că acțiunea familiei are o pondere mai mare în primii ani ai copilăriei și că pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă influența acesteia scade. Chiar dacă această idee este parțial acceptabilă, în cazul educației moral-cetățenești ea nu-și găsește o justificare deplină. Dimpotrivă, se poate afirma că pe măsură ce copilul se apropie de maturitate și tinde să devină tot mai mult un factor activ în procesul muncii și în viața socială grija familiei trebuie să se intensifice și să sprijine integrarea cu succes a acestuia în colectivul vieții sociale.

Adolescența reprezintă o etapă de dezvoltare în care au loc transformări substanțiale, în care influența familiei și a mediului social este asimilată selectiv, în care simțul critic se accentuează, tendința spre independență și afirmare sporește, trăsăturile de voință și caracter se consolidează și profilul spiritual al tînărului se conturează tot mai mult. Adolescența este o perioadă de rodnice modificări, de prefaceri calitative și de așezare a unor baze trainice la temelia dezvoltării ulterioare. Capacitatea de receptare a adolescentului crește, interesul lui pentru automodelare ia forme noi, ritmul asimilării unor influențe externe devine mai mare și toate acestea dau o notă specifică vîrstei „de aur", cum a fost numită adolescența. De aici decurge și importanța deosebită ce i se acordă acestei perioade de dezvoltare a individului.

În strînsă legătură cu aceste particularități ale dezvoltării adolescentului este și poziția sa în familie, sistemul de relații familiale și sociale în care se mișcă și la elaborarea căruia participă. Poate cea mai importantă trăsătură a acestei vîrste o constituie năzuința, dacă nu chiar nerăbdarea tînărului de a se vedea matur, tratat ca adult și considerat ca un membru format al societății. Adolescentul devine tot mai preocupat de propria sa formare, privește lumea cu ochi mai atenți și își filtrează critic unele influențe. Relațiile cu cei din jur devin mai complexe, mai stabile, iar rolul său în cadrul acestora este din ce în ce mai activ. În mijlocul familiei adolescentul nu mai admite să fie „dădăcit", „tutelat" și „educat", ci vrea să participe din plin la viața colectivului familial, avînd sarcini de răspundere și exercitînd la rîndu-i influență asupra altor membri (frați, bunici și chiar asupra părinților). Această ultimă tendință adeseori scapă din atenția părinților și devine uneori cauză a unor contradicții și conflicte. Pretențiile — subiectiv justificate și motivate — ale adolescentului devin puncte de sprijin al unor „atitudini", în colectivul familial și contribuie la elaborarea unei „charte" a drepturilor și dato-

riilor sale în familie. Deşi interesele sale sînt inegale şi orientate încă mai mult spre viaţa şcolară, adolescentul pretinde ca să fie consultat şi tratat ca un membru cu drepturi egale în familie. La rîndul ei, familia aşteaptă din partea adolescentului o înţelegere tot mai largă şi mai profundă a rolului său, a simţului de răspundere şi a conştiinţei datoriei.

Pe fondul acestor relaţii se pune problema educării moral-cetăţeneşti a adolescentului pentru ca el să corespundă cerinţelor vieţii noastre socialiste. Antrenat în diverse forme de activitate, în cadrul colectivului familial, tînărul îşi dezvoltă o serie de însuşiri morale şi învaţă să se integreze şi să se adapteze cerinţelor colectivului, luptînd pentru realizarea aceloraşi obiective. Teza generală potrivit căreia omul este produsul relaţiilor sale cu mediul înconjurător este valabilă şi pentru modelarea adolescentului sub influenţa mediului familial.

Ţinînd seama că sistemul de relaţii familiale în care trăieşte copilul este foarte complex şi nuanţat (relaţii între fraţi, surori, părinţi, bunici, unchi, mătuşi etc.) şi că influenţa pe care o exercită diferiţii membri ai familiei asupra copilului este foarte variată, începînd de la cea mai slabă pînă la cea mai puternică şi de natură deosebită (pozitivă sau negativă), se ridică pentru familie o serie de probleme pedagogice, pe care şcoala este interesată să le cunoască şi să ajute ca ele să se rezolve cu tact. Uneori, şcoala slăbeşte munca educativă cu adolescenţii privind îndatoririle lor faţă de familie, tocmai în perioada în care aceştia încearcă să se detaşeze de ea.

Locul adolescentului în colectivul familial, ca şi acela din societate de altfel, se cere examinat cu toată atenţia şi înţelegerea ca un stagiu obligator pe drumul pregătirii civice a tineretului. Influenţele familiei şi cele extrafamiliale (corelaţiile interpersonale de prietenie, cele colegiale din clasă etc.) se interferează, se întăresc sau se ciocnesc şi vizează mai ales trăsăturile de caracter ale adolescentului.

Avînd o structură şi un climat moral calitativ deosebite de acelea ale familiei burgheze, familia socialistă oferă o bază serioasă muncii educative prin unitatea şi gradul ei de coeziune, prin stilul de viaţă şi prin ajutorul reciproc pe care îl acordă membrii ei. Receptivitatea familiei faţă de elementul nou în educaţie, preocuparea ei de a răspunde cu succes sarcinilor sociale şi năzuinţa de a-şi aduce contribuţia la creşterea unui tineret de nădejde, însufleţit de idealuri măreţe puse în slujba poporului, reprezintă cea mai înaltă dovadă a calităţilor familiei noi, socialiste.

2. Orientarea şi conţinutul muncii educative desfăşurate de familie cu adolescenţii, în strînsă legătură cu şcoala şi cu organizaţia U.T.C., se înscriu pe linia dezvoltării caracterului şi a calităţilor civice ale acestora.

Eforturile familiei în această etapă se orientează cu deosebire în următoarele direcţii : a. — pregătirea adolescentului pentru viitoarea *activitate profesională*, b. — pregătirea pentru *viaţa social-politică*, c. — pregătirea pentru *viaţa de familie* şi d. — educarea unei *atitudini active împotriva manifestărilor antisociale*.

a. Cu toate că la prima vedere *pregătirea adolescentului pentru viitoarea profesiune* nu apare ca fiind legată cu educaţia cetăţenească,

datorită faptului că ea constituie un aspect al integrării acestuia în viața socială, are o legătură nemijlocită cu aceasta. Familiei i se pun acum următoarele probleme importante : orientarea profesională a adolescentului, sprijinirea lui în pregătirea profesională și dezvoltarea dragostei sale pentru profesiunea aleasă, ca premise ale integrării armonioase în procesul muncii.

În familie, adolescentul este ajutat să înțeleagă rostul și mecanismul vieții profesionale, să vadă în mod just rolul profesiunii în viața personală și în cea socială, să-și aleagă în mod conștient profesiunea care corespunde în cel mai înalt grad intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor sale și nevoilor sociale. Familia poate face în acest domeniu mai mult decît școala. Ea îl poate ajuta pe tînăr să aprecieze corect semnificația și importanța acestui moment din viața sa, îl poate familiariza cu felurite munci, poate veghea ca la baza alegerii profesiunii să stea criterii temeinice, să se asigure o unitate de vederi între membrii familiei și tînăr etc. Părinții sînt cei dintîi care pot orienta interesele, îl pot ajuta pe adolescent să ia o decizie în mod independent și să-și sporească încrederea în forțele proprii. Familia marelui nostru Enescu, care s-a străduit să-i creeze micului George toate condițiile pentru a-și dezvolta aptitudinile, contribuind în felul acesta la afirmarea talentului său, constituie un exemplu demn de urmat de către orice părinte.

Familia arată adolescentului că profesiunea este calea principală de afirmare în viață, îl ajută să înțeleagă temeinic răspunderea care-i revine și-l sprijină permanent ca să-și formeze și să-și realizeze idealul profesional.

La vîrsta adolescenței, pregătirea pentru viață se intensifică, învățătura primește o motivație social-morală tot mai accentuată, iar legătura ei cu viitorul tînărului și cu viața societății apare tot mai evidentă. După intrarea într-o școală profesională, tehnică sau într-o instituție de învățămînt superior, pregătirea profesională a adolescentului va fi urmărită cu toată atenția. Calitatea pregătirii viitorilor specialiști nu este numai o chestiune particulară, ci și una de interes general, o datorie socială, ea influențînd într-o mare măsură mersul vieții sociale.

Interesul părinților pentru modul cum se realizează pregătirea profesională a tînărului, exemplul și sfatul lor, îi dezvoltă conștiința datoriei și îi consolidează conduita socială. O dată aleasă viitoarea profesiune, familia cultivă adolescentului dragostea pentru aceasta și îi sădește încrederea și atașamentul pentru domeniul de activități preferate. De cultivarea sentimentului de dragoste pentru profesiunea aleasă, care joacă un rol stimulator și mobilizator în pregătirea profesională, depinde încadrarea cu succes în procesul muncii. Prin atitudinea și exemplul lor, prin îndrumările date, prin sprijinul oferit pentru ca tînărul să obțină succese și să se poată afirma în muncă, părinții netezesc terenul integrării lui în angrenajul vieții sociale.

b. Una din laturile pregătirii civice a adolescentului la care familia își poate aduce, de asemenea, o contribuție însemnată o constituie *educația social-politică*. Inițierea tînărului în problemele de politică ale sta-

tului nostru, cultivarea atașamentului său față de orînduirea socialistă, precum și cultivarea năzuințelor sale de a participa activ la construirea acesteia este un indiciu important al unei familii înaintate. Alături de școală, familia se va strădui să-l ajute pe tînăr să se orienteze în mod just în viața socială, să înțeleagă esența politicii noastre socialiste, să descifreze corect sensul evenimentelor politice interne și internaționale, să cunoască inițiativele țării noastre în politica internațională și să-și dezvolte conștiința politică.

În strînsă legătură cu formarea concepției științifice despre lume, familia urmărește să-i dezvolte adolescentului sentimentul colectivismului, conștiința că aparține unei colectivități, că este membru al societății socialiste și că în această calitate are importante drepturi și datorii. Dezvoltarea conduitei socialiste, a devotamentului, față de cauza socialismului și comunismului, față de tradițiile progresiste ale poporului sînt importante sarcini ale educației cetățenești la care familia poate aduce o importantă contribuție.

Primirea buletinului de identitate (14 ani) și apoi trecerea la majorat (18 ani), care îi dă dreptul fiecărui tînăr să participe la vot, sînt două momente cu o semnificație deosebită la care familia participă îndeaproape.

Modul cum sînt comentate și interpretate în familie evenimentele sociale, nivelul conștiinței politice a membrilor familiei, raporturile lor cu tovarășii de muncă, cu instituția sau întreprinderea în care lucrează, participarea lor la diverse manifestări cu caracter obștesc (adunări, mitinguri, simpozioane etc.) influențează conștiința și conduita tînărului.

Interesul adolescentului pentru viața publică se cere stimulat, orientat, cultivat în așa fel, încît acesta să devină tot mai mult un apărător al cuceririlor clasei muncitoare, un luptător convins pentru cauza păcii, a prieteniei între popoare și un promotor al înaltelor idei ale umanismului socialist. Numai formîndu-i convingeri puternice, familiarizîndu-l cu cele mai importante aspecte ale vieții publice, dezvoltîndu-i necontenit maturitatea politică și făcîndu-l să devină conștient de îndatoririle cetățenești ce-i revin, părinții pot spune că l-au înarmat pe tînăr cu o justă atitudine social-politică.

Pe baza pregătirii pe care tînărul o primește la școală și în cadrul U.T.C., pregătire pe care școala o face cunoscută familiei, părinții completează și consolidează orientarea politică a acestuia, urmărind ca el să înțeleagă corect și să adopte o atitudine politică justă în toate împrejurările.

c. Un alt aspect important al educației cetățenești îl constituie *pregătirea tinerilor pentru viața de familie*. Cu toate că adolescentul înregistrează cu mult spirit de observație unele aspecte ale vieții de familie, nu se poate spune că el are deja un interes deosebit pentru aceste probleme. Preocupările lui în această direcție sînt slab dezvoltate. La această vîrstă asemenea preocupări există mai mult sub forma unui interes crescînd pentru celălalt sex. Apariția sentimentului de prietenie și de dragoste pentru sexul opus reprezintă un fenomen obiectiv și familia poate veghea ca evoluția acestuia să se desfășoare normal.

Educarea sensibilității, a delicateței și gingășiei, a unei atitudini de protecție pentru cel slab, a unei conduite prevenitoare, ar trebui să se împletească cu dezvoltarea sentimentului de corectitudine, de încredere și respect pentru oameni, trăsături care dau trăinicie și frumusețe relațiilor umane. Nu poate fi concepută o pregătire adevărată pentru conviețuirea socială fără inițierea tinerilor în problemele pe care le ridică viața familială.

„Pregătirea pentru viața de familie" este o categorie complexă, care include aspectele cele mai variate, începînd de la ceea ce în mod neadecvat și unilateral se numește educație sexuală și sfîrșind cu răspunderea educativă ce revine viitorilor părinți. Înțelegerea corectă și în spiritul moralei socialiste a relațiilor dintre sexe, cultivarea sentimentelor de dragoste, de optimism, de stimă și prietenie, de afecțiune și încredere, caracteristice acestor relații, constituie începutul acestei pregătiri.

Treptat-treptat, părinții îl vor iniția pe tînăr în cunoașterea a ceea ce societatea noastră numește „Codul familiei" și vor veghea ca atitudinea lui în relațiile cu celălalt sex să fie pătrunsă de înaltele principii morale și să se bazeze pe sentimentul demnității personale, pe cel al responsabilității și al respectului reciproc. Deoarece de atitudinea pe care soții o au după căsătorie unii față de alții depinde uneori armonia vieții familiale și sociale, această atitudine trebuie formată, educată, cu ajutorul părinților, al școlii și societății, încă din anii tinereții.

A-i arăta adolescentului cît de profund, de delicat și de înălțător este sentimentul de dragoste pentru celălalt sex și cu cîte obligații se asociază de obicei înseamnă a-l ajuta să înțeleagă pe ce temelii largi și solide se clădește familia societății noastre, a-l determina să mediteze serios asupra obligațiilor de soț și mai ales asupra aceleia de părinte. Familia este aceea care călăuzește primii pași în această direcție și care-i ajută tînărului să dobîndească acele calități care stau la baza relațiilor conjugale și a conviețuirii socialiste. Numai astfel părinții își duc pînă la capăt nobila misiune de educatori.

d. O altă latură importantă a educației moral-cetățenești la care familia își poate aduce contribuția sa nemijlocită este aceea de a-i educa tînărului o *atitudine activă împotriva oricăror manifestări antisociale* (de incorectitudine, de huliganism, de nepolitețe etc.). Viitorul cetățean — ajutat să înțeleagă că este o datorie socială a fiecăruia să lupte împotriva tuturor manifestărilor care dau o notă discordantă traiului în comun și care alterează caracterul estetic al relațiilor noastre socialiste — va deveni un apărător al acestor relații din societatea noastră. Pornind de la principiul colectivismului, caracteristic moralei socialiste, părinții vor demonstra adolescenților că armonia vieții familiale, fericirea colectivă, sînt condiționate de atitudinea fiecăruia față de alții și de grija și ajutorul pe care-l putem da tovarășilor noștri pentru a pune în viața și în activitatea lor mai presus de toate interesele sociale.

Educarea sentimentului responsabilității tinerilor nu numai pentru controlul propriei conduite sociale, ci și pentru combaterea manifestărilor negative din comportarea altora, nu este o chestiune ușoară, deoarece

aceştia sînt înclinaţi să manifeste o indulgenţă exagerată faţă de propriile abateri şi de aci o lipsă de curaj pentru a lua atitudine faţă de greşelile altora.

Veghind ca atitudinea adolescentului să reproducă exemplul pozitiv al părinţilor în toate împrejurările, familia va încuraja succesele obţinute pe această linie şi se va strădui să determine pe toţi membrii familiei să nu admită încălcarea ordinei socialiste. Munca educativă se poate sprijini în această privinţă pe spiritul de observaţie şi pe spiritul critic al adolescentului, care — îndrumat cu grijă — poate deveni punctul de plecare al atitudinii dorite. Aplicînd în propria lor comportare principiile amintite, părinţii îi vor dezvolta tînărului *intransigenţa* faţă de orice abateri de la normele moralei socialiste, năzuinţa puternică de a fi model în toate împrejurările şi curajul necesar pentru a combate greşelile altora şi a deveni un apărător hotărît al acestor norme. Dacă este ajutat să înţeleagă că în asemenea atitudini se manifestă calităţile civice şi dacă este îndrumat cu tact să nu depăşească anumite limite admise, adolescentul va dobîndi importante trăsături de caracter, devenind un activist de nădejde pe linia intereselor sociale şi integrîndu-se cu uşurinţă şi cu succes în viaţa societăţii.

3. Realizarea unor asemenea obiective solicită familiei un efort susţinut, o preocupare permanentă şi o anumită experienţă în domeniul educaţiei. Ea poate satisface aceste condiţii numai dacă manifestă un interes viu şi susţinut pentru problemele educaţiei moral-cetăţeneşti şi dacă îşi desfăşoară munca educativă într-o strînsă colaborare cu şcoala.

Şcoala, la rîndul ei, avînd rolul conducător în organizarea şi conducerea procesului educativ, creează condiţiile necesare pentru ca toate influenţele educative ce se exercită asupra adolescenţilor să fie unificate şi orientate în aceeaşi direcţie. Ea este aceea care antrenează familia în munca educativă, care-i îndrumează permanent acţiunile, care pune bazele colaborării şi care oferă în mod intuitiv un ajutor diferenţiat şi adecvat părinţilor, pentru a învinge eventualele greutăţi. Dirigintele va face cunoscute părinţilor direcţiile principale ale muncii educative a şcolii şi va stabili formele de colaborare cele mai potrivite cu familia, pentru atingerea obiectivelor stabilite. Propaganda pedagogică desfăşurată permanent de şcoală în rîndul familiei va avea în vedere înarmarea părinţilor cu un sistem de cunoştinţe ştiinţifice fără de care educaţia nu-şi poate îndeplini rostul său. Părinţii au nevoie de o perfecţionare continuă în desfăşurarea eficientă a muncii educative. Colaborarea, în cazul acesta, înseamnă sprijin reciproc, acţiuni comune, consultări şi mai ales orientarea întregii activităţi educative pe linia intereselor sociale majore.

Educaţia moral-cetăţenească a adolescentului este o parte integrantă a muncii educative pe care familia socialistă o desfăşoară pentru formarea unor constructori activi, conştienţi şi devotaţi cauzei poporului. Educaţia cetăţenească începe în familie şi calitatea ei depinde în mare măsură de modul în care părinţii ştiu să-l iniţieze pe adolescent în meca-

nismul vieții sociale și de organizarea relațiilor acestuia cu mediul înconjurător. Familia este cea mai indicată să ajute tînărului să cunoască rolul diverselor instituții sociale cu care venim frecvent în contact, importanța și modul lor de funcționare, caracterul unor norme juridice și morale, semnificația anumitor dispoziții (decizii, ordine, hotărîri) adresate publicului etc.

Familia va urmări formarea, în mod sistematic, a unor noțiuni și convingeri moral-politice care trebuie să stea la baza conduitei sociale a adolescentului. În cadrul familiei se vor comunica și comenta o serie de informații și evenimente de natura cea mai variată, cu scopul de a influența atitudinea și comportarea tînărului.

Dacă admitem ideea că atitudinea cetățenească a tînărului este rezultatul participării constructive a acestuia la viața complexă a familiei și la unele aspecte ale vieții publice (obștești), atunci înseamnă că cea mai indicată cale pentru a-i forma calitățile civice necesare este antrenarea lui treptată în viața familiei, a școlii și societății. Însoțind părinții în viața socială și beneficiind de îndrumările acestora, tînărul „învață" să cunoască și să aprecieze just fenomenele sociale. Angajat în rezolvarea unor probleme comune familiei și însărcinat să îndeplinească unele obligații (servicii) — să plătească telefonul, apa, lumina etc. —, să ia parte la sărbătorile naționale, să activeze în cadrul organizației de tineret etc., tînărul se introduce tot mai mult în complexul vieții sociale și se maturizează politic.

În contact apropiat cu ceilalți membri ai familiei, văzînd și auzind cum lucrează aceștia, cum vorbesc despre muncă, despre întreprinderea sau instituția în care activează, despre tovarășii de muncă, și trăind în comun bucuria, succesele și emoțiile legate de activitatea părinților, fraților, rudelor etc., adolescentul își formează atitudinea conștientă față de muncă, față de oamenii muncii și față de roadele muncii.

Alături de ceilalți membri ai familiei, solicitat să-și dea contribuția la bunul mers al vieții familiale, adolescentul adaugă la experiența sa din școală și din viața extrașcolară pe cea din familie și își formează treptat trăsăturile cetățeanului de mîine.

ВКЛАД СЕМЬИ В НРАВСТВЕННО-ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ЮНОШЕЙ

(Резюме)

Исходя из особенностей юности и воспитательной функции социалистической семьи, автор уточняет задачи и вклад семейного коллектива в нравственно-гражданское воспитание молодежи.

Обрисованы следующие задачи семьи: а) *подготовка юноши к будущей профессиональной деятельности;* б) *идеологическая и политическая подготовка;* в) *подготовка к семейной жизни и* г) *подготовка к борьбе против антисоциальных выступлений.*

В заключительной части статьи излагаются методические указания, способствующие осуществлению вышеуказанных задач.

LA CONTRIBUTION DE LA FAMILLE A L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE DES ADOLESCENTS

(Résumé)

S'appuyant sur les particularités de l'adolescence et sur la fonction éducative de la famille socialiste, l'auteur se propose de déterminer les taches qui reviennent à la famille ainsi que son apport à l'éducation morale et civique des jeunes.

Parmi les taches qui reviennent à la famille et qui sont étroitement liées à l'éducation morale et civique des adolescents, l'étude souligne les suivantes : la formation de l'adolescent en vue de son activité professionnelle future, sa formation idéologique et politique, sa préparation pour la vie familiale et son éducation en vue de la lutte contre toute manifestation antisociale.

Dans la dernière partie on énonce quelquesunes des indications méthodiques destinées à faciliter l'accomplissement des taches ci-dessus /la collaboration de la famille avec l'école, l'organisation des relations de l'adolescent avec le milieu environnant, l'entrainement de l'adolescent à la solution des différents problèmes familiaux).

THE FAMILY AND ITS CONTRIBUTION TO THE ETHIC EDUCATION OF ADOLESCENTS AS CITIZENS

(Abstract)

Proceeding from the characteristics of adolescence and the educational function of the family in socialism, the article stresses the following tasks of the family in educating the adolescent as a citizen : 1) training the adolescent for his future career ; 2) giving him a political-ideological training ; 3) training him for family life ; 4) training him to fight against any antisocial manifestation.

The article also shows methods of achieving the above-mentioned tasks, e.g.co-operation of school and family, drawing adolescents into socially useful activities, confronting them with family problems which they must help to solve, etc.

Rolul organizațiilor U.T.C. în educația adolescenților

Prof. ALEXANDRU GHITERA

Anul acesta s-au împlinit 45 de ani de la crearea, de către Partidul Comunist Român, a organizației revoluționare de tineret din țara noastră — Uniunea Tineretului Comunist. Notînd cu litere de aur pe drapelul său de luptă și muncă slujirea cauzei comuniștilor cu înflăcărat avînd patriotic și cu tinerească abnegație, U.T.C. a cîștigat prețuirea întregului nostru popor. Cu inima plină de mîndrie, uteciștii, întregul nostru tineret, au găsit noi resorturi pentru fapte mărețe, aflînd înalta apreciere pe care a dat-o organizației sale revoluționare conducerea partidului în Salutul Comitetului Central al P.C.R. adresat tineretului cu ocazia amintitei aniversări : *Partidul dă o înaltă apreciere contribuției pe care tineretul patriei noastre a adus-o la înfăptuirea revoluției și construcției socialiste. La chemarea partidului, tineretul a participat cu entuziasm la opera de industrializare a țării, la transformarea socialistă a agriculturii, la dezvoltarea științei și culturii, la toate marile victorii dobîndite de poporul român în anii de edificare a noii orînduiri* [1].

Desfășurînd o bogată activitate de educare comunistă a întregului tineret din țara noastră, Uniunea Tineretului Comunist îndeplinește rolul de ajutor credincios al partidului, aduce o importantă contribuție la formarea tinerei generații de constructori ai socialismului și comunismului.

Unul dintre contingentele cele mai numeroase ale Uniunii Tineretului Comunist îl formează uteciștii elevi.

Ținînd seama de faptul că întregul tineret trece prin școală (cel puțin prin școala generală) și de faptul că pe viitor creșterea rîndurilor U.T.C. se va realiza într-o măsură tot mai mare pe seama primirii în organizație a elevilor, Uniunea Tineretului Comunist, organele și organizațiile sale, abordează cu tot mai multă responsabilitate variatele probleme pe care le incumbă formarea multilaterală a elevilor, în speță a adolescenților. Sînt foarte numeroase împrejurările în care elevul, cu întreaga lui problematică profesională, ideologică, politică, socială sau culturală, a fost în atenția Uniunii, începînd cu congresele sale, cu plenarele Comitetului Central și terminînd cu preocupările atît de diverse și, în același timp, atît de concrete ale organizațiilor de bază de la nivelul claselor.

Călăuzindu-se neabătut după cuvîntul partidului, U.T.C., în activitatea pe care o desfășoară în rîndurile elevilor, ține seama cu consecvență de condițiile specifice în care se găsesc aceștia, de regulile și

---

[1] *Salutul Comitetului Central al P.C.R. adresat Uniunii Tineretului Comunist, întregului tineret al patriei*, în „Scînteia Tineretului", anul XXIII, seria a II-a, nr. 5583 din 3 mai 1967.

legile de organizare a activității stabilite de științele pedagogice și psihologice în cazul tinerilor între 14 și 18 ani [2]. Dinamismul, setea de a cunoaște, pasiunea pentru acțiune, năzuința spre perfecțiune — trăsături specifice adolescenților — sînt dezvoltate, canalizate și satisfăcute atît de școală, cît și de organizațiile U.T.C., familie, instituțiile extrașcolare ș.a.m.d. Ca factor politic și ca mediu organizat, U.T.C. aduce o contribuție specifică la formarea omului nou, răspunde unor cerințe obiective de manifestare pe plan politic și social a adolescenților și tineretului.

Limitele unui articol de revistă ne constrîng de data aceasta la prezentarea succintă a rolului, a formelor și a metodelor folosite de U.T.C. în procesul de educație a adolescenților.

În deplină concordanță cu activitatea susținută, desfășurată de Partidul Comunist Român pentru continua ridicare a nivelului de conștiință al întregului popor, Uniunii Tineretului Comunist îi revine sarcina deosebit de importantă de a contribui la educarea tineretului în spiritul prețuirii muncii, al cultivării respectului față de făuritorii bunurilor materiale și spirituale ale societății noastre socialiste. Adecvînd această problemă tineretului școlar, în Raportul Comitetului Central prezentat la Congresul al VIII-lea al Uniunii Tineretului Comunist se spune : „Obiectivul central al activității organizațiilor noastre din școli este acela de a contribui prin forme și mijloace obștești la creșterea preocupării elevilor în vederea obținerii de rezultate tot mai bune la învățătură — principala îndatorire față de patrie a fiecărui elev". [3]

Sînt cunoscute maselor largi de cititori, și în primul rînd cadrelor didactice, modalitățile prin care organizațiile U.T.C. sprijină școala în *mobilizarea elevilor la învățătură*. Important de subliniat este faptul că toate aceste forme și metode urmăresc să creeze în cadrul colectivelor de elevi acea atmosferă proprice de studiu și comportare, care să impună fiecărui elev depunerea efortului necesar pentru însușirea cunoștințelor pînă la gradul cel mai înalt de care e capabil fiecare, atmosferă care să nu tolereze trîndăvia și inconsecvența în studiu. Acționînd asupra conștiinței elevilor, organizațiile U.T.C. dezbat în adunările generale teme care subliniază responsabilitatea patriotică a elevilor față de învățătură, obligația de a răsplăti prin rezultate cît mai bune condițiile ce le-au fost create, îndatoririle majore ce le revin cînd vor intra în cîmpul muncii. Simpozioanele, vizitele la întreprinderi, întîlnirile cu muncitori, ingineri și tehnicieni, cu oameni de știință, cu activiști de partid și de stat, activitatea în cercuri etc., sînt menite să ajute pe elev în înțelegerea necesității muncii ca o condiție esențială a existenței umane — în general — la înțelegerea faptului că munca este criteriul de apreciere a activității fiecărui membru al societății și a legăturii

[2] Vezi P. Bărbulescu, A. Cazacu, V. Vasilescu, *Activitatea U.T.C. în școală*, Editura politică, București, 1966.

[3] Petru Enache, *Raportul Comitetului Central al Uniunii Tineretului Comunist în Congresul al VIII-lea al Uniunii Tineretului Comunist din Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1966, p. 23—75.

indisolubile dintre socialism și muncă — în special — și să le formeze convingerea elevilor că aceasta este „vîrsta de aur", perioada celei mai fecunde receptivități, anii marilor acumulări spirituale.

Alături de școală și familie, organizațiile U.T.C. se străduiesc să ajute elevii în *folosirea rațională și eficientă a timpului.* În acest scop, inițiază discuții pe marginea organizării studiului individual, sistematic și continuu, pornind de la considerentul că alături de lecția profesorului cel mai bun ajutor e munca personală [4]. Un tînăr om de știință, referindu-se la cercetătorul modern, arăta că o primă calitate a acestuia este conștiința valorii exacte a timpului [5]. Această conștiință trebuie inoculată cu insistență, trebuie educată cu intensitate la adolescenți. Iată de ce ziarul „Scînteia Tineretului" a oferit paginile sale unor iluștri oameni de știință români care au întreținut timp îndelungat un deosebit de prețios dialog cu elevii [6] (și mai tîrziu cu studenții) [7]. Simpla trecere în revistă a unora din titlurile materialelor înmănuncheate ulterior sub sugestivul titlu *A fi elev* arată atît direcția constructivă a lui „Carpe diem", exigențele pe care trebuie să și le impună adolescența, cît și valoarea incontestabilă a școlii ca „principal izvor de cultură și factor de civilizație" [8].

În școală se pun bazele concepției științifice, materialiste, despre natură și societate. În liceu, alături de alte obiecte de învățămînt, istoria, economia politică și socialismul științific au un rol deosebit în însușirea materialismului dialectic și istoric. Însușirii cunoștințelor în cadrul acestor discipline organizațiile U.T.C. îi acordă o atenție deosebită : „Materialismul dialectic și istoric — cea mai înaintată concepție despre lume și viață — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntul rostit la Congresul al VIII-lea al U.T.C. — îi înarmează pe tineri pentru a înțelege și interpreta în mod științific fenomenele naturii și societății, le dă perspectiva clară a dezvoltării sociale, le îmbogățește gîndirea, le sporește energia, face din fiecare tînăr un militant neobosit pentru progresul social, pentru idealurile socialismului și comunismului" [9].

Una din sarcinile și preocupările constante ale organizațiilor U.T.C. din licee o constituie cunoașterea și însușirea de către elevi a politicii Partidului Comunist Român, *educarea elevilor în spiritul dragostei și atașamentului profund față de scumpa noastră patrie,* față de orînduirea socială socialistă din România" [10]. Acțiunea întreprinsă în anul școlar pre-

---

[4] Marieta Vidrașcu, *Cel mai bun ajutor — munca personală,* în *Îndrumătorul secretarilor organizațiilor U.T.M. din școli,* Editura politică, p. 10—13.

[5] *Tineretul și munca,* reportaj-anchetă, în „Scînteia Tineretului", anul XXIII, seria a II-a, nr. 5582 din 30 aprilie 1967.

[6] *A fi elev,* Editura politică, București, 1965 *(Gînduri despre anii de școală).*

[7] *Gînduri despre anii de studenție,* Editura politică, București, 1966.

[8] Nicolae Ceaușescu, *Raportul C.C. al P.C.R. la Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român,* în *Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român,* Editura politică, București, 1965, p. 62.

[9] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea la Congresul al VIII-lea al U.T.C.,* *Op. cit.,* p. 15.

[10] Vezi *Statutul U.T.C.,* cap. I.

cedent, atît pe linia învățămîntului de stat (pentru clasele a X-a și a XI-a), cît și de U.T.C. (pentru clasele a VIII-a și a IX-a) de a se studia individual și a se explica pe înțelesul elevilor principalele documente ale Congresului al IX-lea al P.C.R., a găsit un larg ecou în masa acestora, a constituit un prilej deosebit pentru ca ei să ia contact în mod organizat cu concluziile pe care le-a desprins cel mai înalt for al partidului nostru cu privire la evoluția vieții economice și social-politice în țară, cu direcțiile de dezvoltare viitoare pe linia desăvîrșirii construcției socialiste, fundamentate științific și înnobilate de sentimentul înaltului patriotism ce caracterizează pe comuniști.

Cu sprijinul permanent al organizațiilor de partid, organizațiile U.T.C. din licee, ținînd seama de caracterul diferențiat al preocupărilor elevilor, organizează acțiuni care să faciliteze acestora înțelegerea problemelor economice, politice, ideologice, semnificația unor evenimente interne sau internaționale. Un deziderat al organizațiilor U.T.C. din școli este asigurarea informării operative a elevilor cu principalele hotărîri de partid și de stat, cu documentele programatice adoptate de plenarele Comitetului Central al P.C.R. sau de alte organe superioare de partid.

Educarea mîndriei pentru trecutul căruia brațe puternice și minți luminate i-au dat strălucirea gloriei în lupta pentru apărarea independenței și integrității pămîntului strămoșesc, a recunoștinței și stimei pentru eroii clasei muncitoare care s-au jertfit în numele nobilei cauze ce se desăvîrșește astăzi, a mîndriei față de realizările obținute de întregul nostru popor sub conducerea partidului și a dorinței de a contribui cu toate forțele la continua înălțare a României socialiste — stau la loc de frunte între preocupările organizațiilor U.T.C. din licee.

„Deoarece programa de învățămînt la diferite materii — se subliniază pe bună dreptate într-un material publicat în revista „Tînărul Leninist" — este concepută astfel încît să asigure elevilor cunoștințele necesare pentru a-și desăvîrși educația politică, ideologică, cetățenească, organizațiilor U.T.C. le revine sarcina importantă ca prin activități proprii să-i determine pe elevi să învețe cu pasiune, să-i ajute ca să-și transforme în convingeri profunde cunoștințele pe care le primesc în orele de curs" [11]. Vizitarea unor muzee, monumente și case memoriale, a locurilor istorice, organizarea excursiilor pentru cunoașterea noilor obiective ridicate pe harta patriei, întîlnirile elevilor cu activiști, cu lucrători în domeniul presei, vizionarea unor filme, organizarea informărilor sub formă de întrebări și răspunsuri, sînt numai cîteva din formele cele mai frecvent folosite de organizațiile U.T.C. din școli alături de îndemnul statornic spre studiu, prin care vin în ajutorul elevilor în cunoașterea istoriei patriei, a politicii partidului nostru.

[11] A. Caraba, C. Stoica, M. Terner, *Cerințele adolescenței și activitatea U.T.C.* (I), în revista „Tînărul Leninist", 11 noiembrie 1966, p. 74—89.

Uniunea Tineretului Comunist a obținut o bogată experiență în domeniul *educației cetățenești* a tinerilor, a experimentat forme variate, în strînsă conlucrare cu alți factori de responsabilitate educativă, a creat tradiții. La 14 ani adolescenții primesc, în cadru festiv, buletinele de identitate ; la 18 ani, o suită de manifestări culturale, artistice, culminînd cu sărbătoarea majoratului, consfințesc încheierea adolescenței și, mai ales, remarcă faptul că tinerii respectivi au dreptul de a participa pentru prima dată la vot. Evident, majoritatea covîrșitoare a celor de 14, respectiv de 18 ani, sînt elevi. Cu ocaziile amintite, iau cuvîntul în fața celor sărbătoriți reprezentanți ai puterii locale de stat, juriști, activiști ai U.T.C., care le arată datoria și importanța cunoașterii legilor statului, a respectării lor cu strictețe, le prezintă drepturile și îndatoririle cetățenilor majori — celor de 18 ani — în conformitate cu Constituția țării. Și cu alte prilejuri — în concordanță cu activitatea educativă desfășurată de cadrele didactice și de familie — organizațiile U.T.C. ale elevilor aduc o contribuție la educarea tinerilor în spiritul păstrării și apărării avutului obștesc, îi antrenează la diferite acțiuni pentru îngrijirea monumentelor istorice, la muncă voluntar-patriotică.

Ecoul acestor importante manifestări finalizate în cerințe foarte explicit definite se întîlnește, formînd un tot organic, cu ce s-a întreprins deja pentru educarea sistematică la elevi a convingerii asupra necesității respectării prevederilor regulamentului școlar, a obligațiilor ce le revin în anii de liceu. Organizațiile U.T.C. sînt preocupate ca elevii, prin întreaga lor comportare în școală, în societate și în familie, să manifeste trăsăturile omului înaintat al zilelor noastre — cinste, demnitate, perseverență, atitudine civilizată, înalt spirit de răspundere față de îndatoririle sociale [12].

Toate acestea contribuie la înmulțirea punctelor de contact între elevi și mediul social înconjurător, le arată dozat-evolutiv atît locul ce li se cuvine, cît și obligațiile pe care le au, exigențele societății față de ei.

„Scînteia Tineretului" a abordat în ultimul timp o seamă de aspecte importante referitoare la calitatea de elev, la părerea elevilor despre ei înșiși, despre drumul pe care-l vor urma pentru a-și alege profesiunea dorită [13]. Materialele respective, modul de a pune problema, concluziile care au putut fi trase pînă acum, au constituit un real sprijin pentru organizațiile U.T.C. din școli în orientarea preocupărilor lor de a da răspuns numeroaselor probleme pe care le ridică colectivele de adolescenți.

Foarte adesea, organizațiile U.T.C. din școli își pun problema idealului de viață al elevului, modelului de urmat, căilor închegării unui

---

[12] După cum se arată și în *Salutul C.C. al P.C.R. adresat U.T.C., întregului tineret.*

[13] De exemplu : *Există elevi problemă ?* (nr. 5540 și nr. 5571), *Ce știi despre profesia aleasă* (nr. 5576), *Drepturile, dar mai ales datoriile elevului* (nr. 5579), *Definiți-vă ca elevi* (nr. 5536 și nr. 5553) etc.

caracter robust. Desigur că răspunsul la aceste frămîntări ale elevilor se dă fie de către profesori, fie cu ajutorul acestora și al altor persoane competente. Numeroasele anchete întreprinse în rîndul elevilor abordează, direct sau indirect, și această problemă, de unde se vede cît de insistent este ea prezentă în preocupările tinerilor între 14 și 18 ani. Și acest lucru este explicabil, dacă ținem seama de forța morală, de energia sporită pe care o degajă existența unui ideal nobil, înalt [14]. Organizațiile U.T.C. au meritul de a ajuta pe tineri să înțeleagă că idealul de muncă și viață al fiecăruia este idealul comuniștilor, dorința fierbinte de a ridica necontenit Republica Socialistă România pe drumul progresului și al bunăstării, desăvîrșirea construcției socialiste și construirea comunismului în patria noastră. Modelul de urmat, căile, valoarea idealului diferă, desigur, de la caz la caz. De cea mai mare importanță este, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntul rostit la Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România, de a transmite copiilor patriei înaltele virtuți spirituale ale poporului nostru, idealurile societății de azi, de a pregăti temeinic noile generații pentru muncă și viață, pentru continuarea măreței opere de construire a socialismului, pentru trecerea la construirea societății comuniste [15].

Un domeniu important în care organizațiile U.T.C. își spun cu precădere cuvîntul este cel al *organizării* — cu sprijinul școlii — într-un mod cît mai variat și mai atractiv a *timpului liber* al elevilor. Excursiile, întrecerile sportive, activitățile cultural-artistice, reuniunile de dans, vizionarea unor spectacole, concerte, activitatea organizată în timpul vacanțelor școlare — sînt tot atîtea posibilități de manifestare a inițiativei și a spiritului organizatoric al adolescenților, decoruri noi pentru închegarea colectivelor de elevi, pentru întărirea unor prietenii sau înjghebarea altora.

Contribuția organizațiilor U.T.C. din licee la educarea adolescenților, la formarea lor ca membri ai societății socialiste, se realizează nu numai prin acele forme și metode strîns legate de acțiunile întreprinse de școală, ci și prin acțiunile și influențele rezultate din calitatea U.T.C. de organizație politică-revoluționară, condusă nemijlocit de Partidul Comunist Român [16]. Ne oprim în continuare doar la două aspecte care ni se par a fi foarte importante pentru susținerea ideii de mai sus. Primul se referă la condițiile primirii în organizație. În Statutul Uniunii Tineretului Comunist sînt sintetizate cerințele ce stau în fața tinerilor care doresc să devină membri ai organizației, îndatoririle ce le revin.

---

[14] Vezi Valeriu Ceaușu, *Idealul, măsură a tinereții*, în revista „Colocvii", Anul II, nr. 4, aprilie 1967, p. 2.

[15] *Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România*, Editura politică, București, 1967.

[16] Vezi Nicolae S. Dumitru, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți*, în *Cercetări sociologice contemporane*, Editura științifică, București, 1966, p. 127—192.

după ce au fost primiți, precum și sarcinile organizațiilor de bază în educarea comunistă, revoluționară a membrilor. Pregătirea pentru primirea în U.T.C. începe încă în cadrul organizației pionierilor și continuă în clasa a VIII-a și în următoarele. Îndeplinirea îndatoririlor școlare: sîrguința la învățătură, respectarea prevederilor regulamentului cu privire la integrarea în program, comportarea civilizată în școală și în afara ei, sînt obligatorii pentru cei ce doresc să devină membri ai U.T.C. În acest context, considerăm greșită practica, izolată de altfel, de a primi în U.T.C. și elevi care au note mediocre sau situații de corigență la încheierea unor trimestre, ca urmare a interesului scăzut pe care-l dovedesc față de însușirea cunoștințelor predate la clasă. Motivarea că ei se vor îndrepta ca urmare a „încrederii" ce le-a fost dovedită prin primirea în U.T.C. ni se pare superficială și dăunătoare.

În raportul prezentat în cadrul Congresului al VIII-lea al U.T.C. pe marginea proiectului de statut se insistă asupra necesității pregătirii temeinice a adunărilor de primire în U.T.C. și asupra generalizării practicii de a se înmîna într-un cadru festiv, solemn, carnetul noilor membri. Înmînarea carnetului în asemenea condiții sporește eficacitatea educativă a acestui eveniment important din viața tînărului, constituind, totodată, și pentru ceilalți membri ai organizației un moment educativ plin de semnificații [17].

Cel de-al doilea aspect la care ne-am propus să ne oprim este cel cu privire la contribuția organizațiilor U.T.C. la *integrarea socială a elevilor* prin atribuțiile ce revin uteciștilor din specificul organizării și stilului de muncă al Uniunii Tineretului Comunist. Astfel, prevederea ca membrilor organizației să li se încredințeze sarcini concrete de rezolvat nu este numai o obligație pentru organele de conducere, ci și un drept al fiecărui utecist, izvorînd din principiul centralismului democratic care stă la baza structurii organizatorice a U.T.C. Primind sarcini, fiind ajutat pe parcurs și pus să dea socoteală în fața adunării generale asupra rezolvării lor, tînărul este educat în spiritul responsabilității față de colectivul din care face parte, își verifică și consolidează capacitatea de bun organizator. Faptul că adolescenții uteciști sînt inițiatorii, organizatorii și realizatorii propriilor hotărîri are o deosebită importanță în formarea lor ca oameni de înaltă responsabilitate cetățenească.

Un loc distinct ocupă tinerii aleși în birourile organizațiilor de bază, în comitetele U.T.C. ale organizațiilor pe întreaga școală. Aceștia sînt inițiați în arta conducerii treburilor organizației, în modul de întocmire și realizare a planurilor de muncă, primesc responsabilități concrete pe o perioadă mai îndelungată, întinsă adesea pe durata mai multor ani școlari. Fiind alcătuite din elevii cei mai bine pregătiți, cu inițiativă și care se bucură de încrederea și sprijinul masei uteciștilor, activele U.T.C. din școli polarizează de regulă atenția și simpatia colegilor, sînt recunoscute ca promotoare ale celor mai interesante acțiuni. Astfel, activitatea orga-

[17] Vezi Gh. Brînză, *Primirea carnetului — un moment însemnat din viața utecistului*, în revista „Tînărul Leninist" nr. 2, februarie 1967, p. 67—72.

nizațiilor U.T.C. din școli constituie o adevărată școală a conducerii treburilor obștești, un cadru exigent care îndeamnă la autodepășire, un izvor permanent de contact cu universul complex al adolescentului.

Cele arătate în articolul de față intenționează să susțină încă o dată necesitatea ca specialiștii să acorde o mai mare atenție investigării potențelor formative ale organizațiilor U.T.C. din școli, valorificării contribuției Uniunii Tineretului Comunist la educarea adolescenților, a întregului tineret.

РОЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СКМ В ВОСПИТАНИИ ЮНОШЕЙ

(Резюме)

Школьные организации Союза Коммунистической Молодежи играют — наравне со школой и семьей — главную роль в воспитании юношей. Преследуя ту же цель, что и школа, СКМ ориентирует свою деятельность на воспитание у учащихся чувства ответственности за прочное усвоение знаний — главнейший долг каждого ученика.

Воспитание юношей, всей молодежи, в духе горячей лыбви к родине, уважения боевого прошлого нашего народа и гордости за достижения периода завершения социалистического строительства в Румынии, также являются ежедневной заботой школьных организаций СКМ.

Исходя из возрастных особенностей учащихся, организации СКМ применяют в своей деятельности средства и методы, обусловленные специфическим характером работы с молодежью. СКМ проводит богатую разнообразную работу по организации свободного времени учащихся, по ознакомлению учащихся с искусством руководоства своего коллектива, формируя таким образом будущих граждан, способных к гармоничной интеграции в наше социалистическое общество.

LE RÔLE DES ORGANISATIONS DE L'UNION DES JEUNESSES COMMUNISTES /U.T.C./ DANS L'ÉDUCATION DES ADOLESCENTS

(Rèsumè)

A côté de l'école et de la famille, les organisations de l'Union des Jeunesses Communistes /U.T.C./ des écoles jouent un rôle important dans l'éducation des adolescents. Ayant des buts identiques à ceux de l'enseignement, l'Union des Jeunesses Communistes poursuit dans les écoles l'éducation, chez les élèves, du sentiment de responsabilité pour l'acquisition durable des connaissances enseignées en classe, le travail scolaire étant considéré la tache principale des élèves.

L'une des préoccupations de tous les jours des organisations de l'U.T.C. est en même temps l'éducation des adolescents, de toute la jeunesse, dans l'esprit d'un patriotisme ardent, du respect pour les traditions héroiques de notre peuple et de la fierté ressentie pour les rèalisations obtenues dans l'ètape du parachèvement de l'édification socialiste en Roumanie.

Tenant compte des particularités d'âge des élèves, les organisations de l'U.T.C. utilisent dans leur activité des moyens et des méthodes issus du caractère spécifique du travail avec la jeunesse. Les organisations de l'U.T.C. dèploient une intense activité pour diriger les loisier des élèves, initient ceux-ci à l'art d'administrer les affaires du collectif dont ils font partie et contribuent ainsi effectivement à l'èducation civique des adolescents appelés à s'intégrer harmonieusement dans notre société socialiste.

THE ROLE OF Y.C.L. ORGANIZATIONS IN ADOLESCENT EDUCATION

(Abstract)

Alongside the school and family, the Young Communist League organizations in our all-grade schools have a major part to play in making the education of adolescents. They concentrate on building in adolescents a sense of the necessity to learn well — this being the main task of pupils — a feeling of ardent love of the homeland, of respect for the glorious past of our people throughout its troublous history, of pride in the progress made in the completion of socialist construction in Romania.

In their everyday work with adolescents, the Y.C.L. organizations employ various methods based on adolescent age peculiarities. They engage in large-scale activites to organize the adolescents' spare time, and generally in making them good citizens capable of fully meeting the requirements of our socialist society.

Imaginația creatoare la adolescent

Lector univ. ȘTEFAN ZISULESCU

În cadrul cercetării prezentate mai jos s-a urmărit procesul creator în aspectul său general, precum și etapele sau fazele lui succesive. Au fost studiate producțiile literare ale unui număr de 40 de adolescenți care au dovedit talent la literatură, încercînd să facă poezii, povestiri, nuvele. De asemenea, au fost cercetate desenele libere ale unui număr de 58 de adolescenți talentați la desen. După aceea, s-a cerut unui număr de 75 adolescenți să împodobească o poartă de fier, o broșă și un oval de hîrtie lung de 20 cm și lat de 10 cm. Aceiași adolescenți au avut ca sarcină să compună două poezii : *Patria mea* și *Dunărea*. Altă probă a constat în alcătuirea unei povestiri pe tema : *A fost odată o fată și un băiat*.

O altă probă a constat în imginarea unui aparat care să prindă orice șoaptă într-o clasă, indicînd în același timp și direcția de unde vine șoapta. Experimentele și anchetele respective s-au efectuat între anii 1964—1966, cu elevi de la Liceul nr. 30 din București și cu studenți din anul I seria 1964/1965 și 1965/1966 de la Institutul pedagogic de 3 ani din Constanța.

Observarea modului cum lucrează subiecții, precum și conversația retrospectivă arată că, în primul moment, majoritatea lor au impresia unui „gol" în minte, neștiind cum să înceapă și cu ce să înceapă. Acest „gol" se explică prin lipsa pregătirii unei atmosfere de muncă, în vederea creației. Pînă acum, subiecții au avut preocupări, iar cursul ideilor era orientat spre rezolvarea acestora. Puși dintr-o dată în fața unei noi probleme, șirul ideilor se oprește brusc, apare un hiatus, stare în care rămîn un anumit timp pînă ce se obișnuiesc cu ideea că trebuie să facă față unei sarcini noi. Activitatea psihică se desfășoară la nivelul unui efort, dar în fața unei noi sarcini este necesar un efort de o intensitate mai mare, care să întrerupă cursul preocupărilor anterioare și să se orienteze spre noua sarcină. Apariția unei noi sarcini cere, așadar, un efort în plus, pentru ca activitatea psihică să se acomodeze cu noile cerințe. Subiecții au reacționat în acest mod nu numai cînd li s-a cerut să compună sau să deseneze ceva în fața noastră, ci și atunci cînd s-au așezat, acasă, la masa de lucru cu intenția de a compune o poezie, o povestire sau un desen.

Există însă o deosebire : starea de gol este de durată mai lungă atunci cînd subiecții sînt puși în fața unei noi sarcini, decît în momentul cînd se așază la masa de lucru, acasă, cu intenția de a scrie sau a desena ceva, întrucît, în cazul din urmă, există o oarecare pregătire a atmosferei de muncă, sub forma unei atitudini conștiente în vederea creației. („Cînd mă așez la masa mea de lucru spre a compune, am momente cînd îmi vin ceva idei, dar de cele mai multe ori stau „în gol" — declară P. O., 17 ani ; „Îmi place să compun poezii, chiar să desenez, dar îmi vin greu ideile la început. Nu știu de loc cum s-o încep" — F. Z., 18 ani și 5 luni).

O altă cauză a stării de gol sau de incapacitate momentană de a începe munca constă și în lipsa unei legături directe a sarcinii noi cu preocupările vechi. Pentru ca subiectul să poată ataca problema, aceasta trebuie să-i trezească interesul într-un grad care să-i polarizeze ideile în direcția respectivă. Astfel, subiecții noștri s-au acomodat mult mai repede la tema *A fost odată un băiat și o fată*, decît la imaginarea unui aparat care să prindă orice șoaptă în clasă : 72% în primul caz, față de numai 13% în cazul al doilea, deoarece prima temă i-a interesat mai mult decît a doua. După ce s-a pregătit atmosfera de muncă, iar subiecții au început să se adapteze la temă, urmează faza procesului creator și anume în acest moment subiecții încep o tatonare a temei cu scopul de a o clarifica în linii mari. („Cînd compun ceva, mă întreb care e rostul creației mele, dacă servește cuiva și cam ce ar trebui să spun" — A. M., 17 ani și 5 luni ; „M-am întrebat : sînt în stare să compun eu o poezie despre patria mea care să trezească un interes și pentru alții ? Parcă mă îndoiesc. Dar să încerc. Ce să spun ? Aici e aici" — B. N., 17 ani și 7 luni ; „Aparatul pentru înregistrarea șoaptelor nu e greu de inventat. Se bazează pe principiul înregistrării benzii de magnetofon. Dar acul indicator ? Aici e problema. Trebuie să văd pe ce principiu se bazează. Dacă reușesc să stabilesc principiul, restul e ușor" — N. C., 18 ani și 5 luni ; „În privința poeziei *Patria mea* mă gîndesc să fie un imn. Imnul meu se referă la țara mea astăzi" — E. G., 17 ani și 11 luni ; „În poezia *Dunărea* voi cînta farmecul ei natural" — S. I., 18 ani și 5 luni).

Chiar și în ceea ce privește actul creator la matematică, elevul începe printr-o tatonare în linii mari a problemei, în cursul căreia enunțul însuși se clarifică, orientîndu-se mai bine asupra naturii, sensului și dificultăților problemei. Dîndu-și seama de acestea, va căuta să stabilească ordinea operațiilor care îl vor conduce la aflarea soluției, în baza căreia chestiunea va primi o structură nouă, o explicație coerentă [1].

Nu este suficient însă numai să se stabilească obiectivul problemei, ci trebuie să fie clarificat. Cînd obiectivul este fixat dinafară, clarificarea temei de rezolvat este mai ușoară decît atunci cînd subiectul trebuie să și-l fixeze singur. La întrebarea : ce a urmărit în poezia *Bărăgan, țară de aur*, adolescentul a răspuns că s-a gîndit mult spre a evidenția bogățiile acestui ținut, faima lui de grînar al țării, fiindcă îi mai veneau în minte și alte idei, dar totul se prezenta ca un haos. Subiecților le-ar fi fost mult mai ușor, dacă le-am fi cerut ca poezia *Patria mea* să fie un imn închinat României de astăzi, decît așa cum am cerut-o, adică să compună o poezie intitulată *Patria mea*, întrucît aici au plutit în vag, fiind lăsați să-și imagineze singuri obiectivul, să-și clarifice tema, problemele și structura ei. Atunci cînd cerința exterioară coincide cu preocuparea interioară, cu interesele și aptitudinile adolescentului, orientarea asupra temei se face repede. Adolescenții cu aptitudini pentru desen au conceput repede modalitatea de a împodobi broșa și ovalul, pentru ei acestea fiind consi-

[1] Eugen Rusu, *Despre învățarea matematicii. Aspecte psiho-pedagogice*, București, E.D.P., 1962, p. 136.

derate operaţii foarte uşoare, în timp ce pentru ceilalţi problema a ridicat numeroase obstacole, nu atît de natură tehnică, cît mai ales de natură inventivă.

Subiecţii noştri îşi adună materialul din realitatea obiectivă : unii se gîndesc la o serie de aparate văzute prin magazine, prin muzeele tehnice sau prin întreprinderile vizitate ; alţii arată că poeziile pe care le-au compus acasă, în mod liber, au avut drept sursă de inspiraţie un eveniment din familie, o excursie, o plimbare etc. Pentru împodobirea porţii de fier, unii încearcă să-şi reamintească diferitele străzi pe unde au trecut şi au observat porţi împodobite, în timp ce pentru broşă se gîndesc la vitrinele în care au văzut expuse asemenea obiecte. O caracteristică a acestor imagini, pe care încearcă să le readucă pe planul conştiinţei, o constituie faptul că sînt palide, fără contur bine delimitat.

În general, imaginaţia adolescentului îşi procură materialul necesar, pe de o parte, din amintiri, din fapte şi evenimente trăite altădată, iar pe de altă parte, din perceperea directă a realităţii. Majoritatea, 70%, se inspiră din prezent, 18% din trecut, în timp ce viitorul inspiră numai 12%. Explicaţia constă în faptul că evenimentul viu şi concret impresionează mai puternic decît trecutul şters, sau viitorul nedefinit. Natura îi influenţează din ce în ce mai insistent, ajungînd să depăşească cu mult coeficientul evenimentelor. Acest lucru poate fi explicat şi prin legătura care se stabileşte acum între sentimentul erotic care ia amploare şi natura care intensifică acest sentiment. Dragostea este cîntată cu avînt şi sensibilitate.

Dintre subiecţii anchetaţi de noi, cei care au oarecare experienţă creatoare, declară că au un caiet în care fac exerciţii, culeg împerecheri de versuri, rime, figuri de stil, cuvinte cu o mare forţă expresivă. Atunci cînd compun ceva nou, ei cercetează caietul respectiv, spre a vedea dacă nu găsesc anumite idei, versuri, rime etc. Unii au inserat chiar anumite teme sau titluri cu ideile care ar putea fi dezvoltate la timpul potrivit. Fiind întrebaţi cum au ajuns să-şi alcătuiască un asemenea caiet, mulţi au declarat că au împrumutat procedeul de la marii poeţi şi scriitori.

În privinţa muncii de elaborare, se observă şi alte aspecte : unii scriu sub influenţa momentană a unei impresii, alţii recurg la amintiri din trecut. În toate cazurile, însă, imaginile din memorie sînt supuse unor modificări structurale radicale, alcătuind asociaţii noi, care vor fi incluse în crearea noului. La tema *A fost odată o fată şi un băiat* se constată că, alături de zugrăvirea reală a diferitelor situaţii, subiecţii introduc numeroase acţiuni născocite, inventează personaje noi, pe care nu le-au perceput niciodată şi care sînt produsul imaginaţiei lor. Aceste personaje sau situaţii născocite nu se deosebesc cu nimic de cele reale, din cauză că izvorul de inspiraţie îl constituie realitatea socială în care trăiesc.

Unii nu pot scrie imediat, ci mai tîrziu, cînd impresiile s-au limpezit. Uneori, caută o ambianţă potrivită cu subiectul, spre a-şi putea imagina situaţia. În general, unii adolescenţi îşi fac un plan, dar la alţii el se elaborează treptat, în procesul scrisului. Unii meditează îndelung asupra

temei, notîndu-și ideile, alții meditează fără să aștearnă nimic pe hîrtie. Unii spun că n-au nici o inspirație, la alții ideile vin în mod curent. Adolescenții talentați caută subiecte care să producă o impresie puternică, cu o largă semnificație socială, născocind o acțiune cît mai originală și nouă. Pentru aceasta ei caută, inventează, depunînd efort susținut.

Ideea dominantă care introduce și călăuzește încercarea soluției este mai mult sau mai puțin legată de anumite stări afective. Subiecților le este de la început clar că ei nu vor compune sau desena ceva indiferent, ci ceva frumos, care să producă impresie, iar pentru invenția tehnică ceva util. În timpul creației, subiecții au momente de bucurie sau de veselie, atunci cînd ideile curg ușor, și momente neplăcute, cînd inspirația refuză să dea roade. Versurile înaripate se îmbină cu un sentiment de măreție, pe cînd cele în care sînt expuse idei neplăcute îmbracă o tonalitate afectivă corespunzătoare acestora. Plasticitatea imaginilor determină o puternică stare emoțională, după cum și emoțiile puternice determină, la rîndul lor, forța imaginilor poetice. Stările emotive au deci o mare influență asupra activității de creație. Desenele, împodobirea ovalelor, versurile, povestirile, decurg în alt mod atunci cînd subiectul se află sub influența unei stări afective, și în alt mod la stări cu tonalitate afectivă negativă.

La procesul creator se vorbește foarte mult de inspirație pe care unii esteticieni și psihologi o consideră o fază bine distinctă a procesului creator la adult. În cercetările noastre asupra actului creator la adolescent nu am putut constata o fază specială a inspirației, un moment crucial în desfășurarea ulterioară a procesului creator, ci numai inspirații scurte pe parcursul întregii munci de elaborare. Unii subiecți se plimbă, reflectează, și așternă ideile sau imaginile pe hîrtie. Aceste scurte momente de inspirație sînt în legătură cu preocupările pentru tema respectivă, cu experiența individuală. Inspirația apare la adolescent atît în faza ideației, cît și în cea a execuției. În cursul muncii de reflectare asupra temei apar anumite momente fericite de iluminare, precum și altele în care mintea pare întunecată. Acele momente de iluminare bruscă, explozivă, de scurtă durată, sînt inspirațiile, pe care le întîlnim și în execuție.

La adolescent nu găsim o fază crucială, care să constituie punctul hotărîtor de plecare pentru creația sa, ci momente care apar pe parcurs, printr-un efort conștient și perseverent. Cauza trebuie căutată în faptul că acesta, prin pregătirea și capacitatea lui, nu atacă probleme care necesită o pregătire temeinică și nici nu a avut timpul necesar pentru meditări îndelungate. Adolescentul este în curs de formare, iar cunoștințele sale se perfecționează permanent în diferitele domenii prevăzute de programa analitică. Ca atare, inspirațiile lui sînt rapide, efect al reflectării imediate asupra unei teme sau probleme, iar nu din cele care vin după ani îndelungați de cercetare, deoarece o asemenea activitate este greu de găsit la această vîrstă.

Execuția este momentul cînd creatorul reușește să închege materialul — pe care l-a cercetat și asupra căruia s-a fixat — într-o creație nouă, într-o expresie comunicabilă. După ce adolescenții au ajuns la o

idee dominantă şi la o serie de altele secundare, care s-o susţină şi s-o întărească, după ce şi-au ales cuvintele, după ce au stabilit la poezie ritmul şi rima, se trece la sinteza acestor elemente într-un produs nou, după un plan şi o organizare specifice fiecărui creator.

Compunînd şi desenînd, subiecţii îşi dau seama că diferitele elemente inventate nu pot rămîne izolate, ci trebuie să conveargă spre închegarea într-un produs final, într-un întreg. Această fază de finisare cere o încheiere care să constituie o încoronare a tot ce s-a făcut pînă acum, aspectul cel mai puternic al ideii dominante. Aproape toţi subiecţii vorbesc de un final care să impresioneze prin noutatea lui, arătînd că nu pot lăsa neterminat ceea ce au început. Împodobirea broşei, ovalului, porţii, poezia, povestirea trebuie închegate într-un final, care să fie urmarea firească a ideii dominante. Acelaşi lucru e valabil şi pentru invenţia aparatului, care n-ar avea nici un sens, dacă n-ar fi perfectat. Creaţia apărută în reprezentare se cere transpusă în realitate sub forma unei creaţii noi. („După ce am stabilit o serie de idei sau elemente, vreau să le dau o unitate" — C.S., 17 ani şi 7 luni; „Mi se pare nejustificat să las într-o stare haotică ce am lucrat pînă acum. Parcă îmi spune cineva la ureche : mergi pînă la capăt" — V. I., 18 ani şi 4 luni).

La unii, execuţia are loc o dată cu ideaţia, la alţii apare ca moment separat, după ce şi-au stabilit un plan, după apariţia ideii dominante şi a celorlalte elemente pe care se bazează. Aproape toţi subiecţii relevă greutatea de a stabili legătura reciprocă dintre diferitele elemente. Cauza rezidă în faptul că munca de sinteză este o operaţie dificilă, întrucît ea cere, în primul rînd, eliminarea deosebirilor şi strîngerea laolaltă a asemănărilor sub aceeaşi noţiune. Deşi în execuţie se ţine seama şi de amănunte, totuşi primează ansamblul, conturul general, care direcţionează creaţia. Execuţia este în primul rînd o fază de sinteză, întrucît acum se încheagă într-o unitate elementele disparate, dar şi o materializare, o transpunere în realitate a sintezei mintale sub forma unui desen, a unei picturi, sculpturi, a unui aparat tehnic etc.

Pentru a scoate mai bine în relief imaginaţia adolescentului este indicată o comparaţie cu şcolarul mic. O primă caracteristică a imaginaţiei micului şcolar este rapiditatea cu care operează separarea, distribuirea sau alcătuirea de noi forme sau structuri. El se orientează foarte repede, dar superficial, asupra temei, trecînd imediat la lucru. Nu-şi dă seama de necesitatea unui plan iniţial, pe scheletul căruia să-şi alcătuiască compunerea sau desenul, ci acest plan se naşte şi se dezvoltă pe măsură ce lucrează. Foarte adesea el are un clişeu, un anumit mod standard de a desena diferitele figuri de oameni, de animale sau obiecte din natură şi din mediul social. O altă trăsătură este nestatornicia imaginilor, trecerea rapidă şi nejustificată de la una la alta. Ceea ce i-a trezit interesul la un moment dat, îl poate lăsa complet indiferent la un alt moment. Aceasta se explică prin absenţa unei idei dominante, care să coordoneze şi să polarizeze în jurul ei întreaga activitate combinativă. Imaginile artistice sînt simple imitaţii luate din lectură, constituind un mod standard de exprimare literară. Neaua este totdeauna „o plapumă de argint", ciripitul păsărelelor sună „cristalin", soarele îşi tri-

mite razele ca „niște săgeți" etc. În desen sau în compunere nu surprinde elementele esențiale, ci elemente de amănunt, fără semnificație, din cauza lipsei de discernămînt. Micul școlar poate născoci povestiri, dar acestea sînt narațiuni simple, în care personajele nu ies în relief prin anumite trăsături distincte. Lipsa experienței de viață, precum și a experienței literare îl împiedică să vadă elementul tipic al unui personaj imaginat. Sursa inspirației sale o constituie elementele fantastice la început, iar după aceea realitatea. Nu respectă proporțiile narațiunii, lipsind adesea introducerea și încheierea, iar la desen izbește disproporția dintre trunchi și membre. Obiectele desenate nu au volum, ci sînt văzute numai din față, întrucît tehnica sa este imperfectă. Este preferat desenul după model. La povestiri, nu știe și nici nu poate să gradeze acțiunea, spre a ajunge la un punct culminant, care să capteze interesul cititorului, narațiunea fiind o înșiruire rectilinie de elemente nesemnificative și fără adîncime. Creațiile lui sînt atemporale și prezente, fiindcă acesta se impune cu toată intensitatea, neavînd legătură cu trecutul și viitorul. Trecutul său este prea scurt și nu s-a impus prin nimic deosebit, iar viitorul nu poate fi scrutat cu posibilitățile sale intelectuale.

La adolescent, datorită unei experiențe mai bogate, dobîndite în procesul instructiv-educativ, precum și dezvoltării generale a capacității intelectuale, imaginația se manifestă cu mai multă forță creatoare, ajungînd în faza finală a etapei adolescenței la nivelul adultului. Adolescentul, fie că își propune să creeze ceva în mod liber, fie că răspunde cu creația sa unei sarcini impuse, își fixează în majoritatea cazurilor un *scop*, pe care îl are permanent în vedere, servindu-i ca un fir călăuzitor. El nu lucrează la întîmplare, ci caută, în primul rînd, să-și lămurească scopul acțiunii creatoare pe care o va întreprinde. O dată fixat scopul, acesta nu e părăsit, ci îndeplinirea lui este urmărită cu insistență, deși între timp adolescentul se mai ocupă și cu alte probleme. Fixarea scopului este și un mobil, un îndemn care susține activitatea creatoare (în desenul intitulat *Roadele pămîntului*, subiectul declară : „În acest desen mi-am propus să arăt cum putem smulge naturii mai multe bogății, prin sisteme raționale de muncă" — F. S., 18 ani și 5 luni ; „Dacă nu-mi fixez un scop, nu știu pentru ce lucrez, parcă nu simt nici o atracție" — I. S., 17 ani și 9 luni).

În munca de creație, fixarea planului este de cea mai mare importanță. În special la desen, subiecții simt necesitatea elaborării prealabile a unei scheme generale, care urmează a fi completată. Întocmirea planului este determinată și de natura sarcinii. Astfel, pe cînd la desen și la aparatul pentru detectarea șoaptelor toți subiecții au întocmit o schemă sumară, la temele literare 13% au lucrat fără plan, așternînd ideile așa cum le veneau. Chiar și la temele lucrate acasă, nu toți își alcătuiesc un plan, deși își dau seama de utilitatea lui (8%).

Subordonarea activității inventive unei idei centrale, care se precizează treptat, devenind dominantă, nu apare în creațiile școlarului mic. Compunerile lui se desfășoară adesea pe mai multe planuri, pe mai multe idei echivalente ca forță și capacitate sugestivă. Adolescentul stabilește numeroase relații între materialele percepute sau gîndite, ope-

rează diverse comparaţii, selectează elementele similare şi le subsumează unui concept sau unei idei. Pentru susţinerea şi întărirea acestei idei el născoceşte şi altele, care au un rol de argumentare suplimentară, de piloni sprijinitori ai ideii dominante. Forţa ideii dominante este alimentată în plus şi de o stare afectivă, cu intensitate variabilă, care îi influenţează cursul şi o menţine constantă, la un anumit nivel.

Actul inventat are la bază, la adolescent, capacitatea de observaţie şi gîndirea. Elementele participante la noua combinaţie nu sînt născociri fantaste, ci sînt fapte din realitate cu un caracter veridic, sau idei furnizate de experienţa personală, ori culese din cărţi şi transmise de adult în procesul instructiv-educativ. De aceea, noua sa creaţie nu este o ficţiune care contrazice realitatea, ci reflectă raporturile reale dintre obiectele şi fenomenele realităţii, fiind capabilă să declanşeze o atitudine estetică la cei care o contemplă. În faţa unui tablou, a unei poezii sau a altor creaţii reuşite, la adolescent apar spontan sentimentele de admiraţie şi încîntare, spre deosebire de micul şcolar.

Adolescentul orientat în creaţie este capabil să redea tipicul în producţiile sale, deoarece operaţiile gîndirii, de analiză, sinteză şi comparaţie, fiind suficient dezvoltate, îi dau posibilitatea să generalizeze trăsăturile caracteristice unui grup social sau unei categorii speciale de fenomene. La tema *A fost odată un băiat şi o fată*, numeroşi adolescenţi au reuşit să creeze tipuri diverse de tineri care se caracterizează prin trăsături fizice şi morale deosebite : muncă, disciplină, pricepere, caracter, dar ele sînt, în cea mai mare parte, schematice, convenţionale. Prinderea trăsăturilor caracteristice ale unei întregi grupe sociale şi individualizarea lor într-un individ reprezentativ necesită nu numai experienţă de viaţă, ci mai ales şi experienţă literară.

La adolescenţi, creaţia, cu toate imperfecţiile, are caracterul unui întreg, iar nu al unor fragmente puse cap la cap. Imaginile sînt plastice, intuitive, reuşind să prindă concret anumite însuşiri sau să redea o situaţie. Împerecherea cuvintelor, combinarea lor, creează figuri de stil interesante şi uneori originale, iar grija pentru un stil ales şi personal se manifestă viguros. De la epitete şi comparaţii, pînă la personificări, metafore etc., aproape toată gama figurilor de stil este utilizată în mod raţional, iar dintre modurile de expunere, dialogul funcţionează mai greu, pe cînd descrierea şi naraţiunea sînt mînuite cu multă îndemînare întrucît ele sînt exercitate foarte de timpuriu, din clasele mici.

Motivele creaţiei sînt variate [2]. La adolescent intră în joc, în primul rînd, motivele sociale. Tinerii acestei vîrste reacţionează la cele mai importante evenimente sociale şi iau atitudine hotărîtă faţă de ele. Succesele constructorilor noştri pe marile şantiere, în agricultură, în cultură, sînt oglindite în creaţiile lor cu pasiune şi entuziasm. De asemenea, motivele personale, trăirile proprii, constituie un important stimulent către creaţia literară. Mai putem cita motive gnoseologice, adolescenţii manifestînd dorinţa de a munci pentru cunoaşterea tainelor

[2] P. I. Mazur, *Motivele creaţiei literar-artistice a elevilor*, „Voprosî psihologhii" nr. 4/1961.

creației și, implicit, pentru însușirea deprinderilor de a face versuri, povestiri, schițe etc. Unii dintre ei consideră munca de creație „o gimnastică verbală", care îi ajută să-și scrie mai bine lucrările, să-și expună ideile ordonat și logic. Un motiv care se manifestă puternic este al afirmării personale, al dorinței de a se reliefa prin scris sau prin invenții care să-l facă cunoscut.

Acumularea experienței de viață este de cea mai mare însemnătate pentru alimentarea imaginației creatoare. Adolescentul nu cunoaște multe fapte din trecut, iar viitorul, deși îl atrage, nu este destul de conturat, de aceea pe el îl interesează, în cel mai înalt grad, realitatea prezentă, care, prin prospețimea ei, îl impresionează puternic. Această realitate va trebui să constituie prima lui sursă de inspirație, deoarece evenimentele la care adolescentul participă intens din punct de vedere emotiv persistă mai stăruitor și cu o durată mai îndelungată în conștiință. Orice excursie mai îndepărtată, la munte, la mare, la șes, pe șantier etc., va fi un bun prilej pentru a reda în scris cele observate. În compuneri, se va pune accentul, pe de o parte, pe descrierea cît mai plastică a locurilor vizitate, iar pe de altă parte, pe aportul creator al omului pentru transformarea și înfrumusețarea naturii.

Un rol important, alături de temele efectuate în clasă, îl au cele din cercul literar sau din cenacluri, din cercul dramatic, al fizicienilor, al matematicienilor etc. Alegerea temelor la aceste cercuri va fi lăsată pe seama elevului, sau cel mult sugerată de profesor, deoarece elevul se va orienta spre tema către care dispune de mai multă experiență de viață sau de cunoștințe din lecturile sale. Cunoscînd individualitatea elevului, interesele lui, profesorul va ține seama de toate acestea în fixarea temelor. La cercuri se vor citi și discuta lucrări originale. Mai înainte, însă, elevii vor fi puși în curent cu tehnica creației, cu diferitele momente ale subiectului, cu gradarea acțiunii, cu reliefarea a ceea ce este tipic, cu diferitele procedee de caracterizare a personajelor : prin acțiunile lor, limbaj, comportament, felul de viață etc. Este recomandabil ca, în prealabil, să se analizeze și cîteva opere pentru ca viitorii creatori să-și dea seama de structura lor, de măiestria artistică etc.

Pentru a obține rezultate calitative este necesară o lectură bogată, deoarece aceasta contribuie la lărgirea orizontului lor cultural, la creșterea capacității de a lua atitudine critică, la posibilitatea de a face combinații originale. Tot așa de importantă este cunoașterea marilor opere de pictură, sculptură, muzică, prin vizitarea muzeelor și participarea la concerte. În cadrul cercului de literatură, se vor face exerciții de stilistică, pentru ca elevii să se deprindă cu crearea celor mai plastice modalități de expunere, în vederea declanșării unor puternice stări emoționale. Întrucît cercetările arată că adolescenții cultivă cu precădere latura vizuală în descrierile lor, se recomandă ca profesorii să le deștepte interes și pentru latura auditivă, pentru ca opera să fie cît mai multilaterală și mai interesantă.

La desen, se pune accentul pe exercițiu îndelungat, în vederea însușirii tehnicii. Se vor iniția elevii în gruparea personajelor, în prezenta-

rea unui tablou din natură, în redarea coloritului, în expresivitatea figurilor, care trebuie să reflecte o anumită stare sufletească, o caracteristică, tipicul etc.

La istorie, după ce s-a studiat o epocă, cu problemele şi obiceiurile ei, elevii pot fi puşi să creeze opere în legătură cu perioada respectivă : poezii, povestiri, tablouri. Persoanele şi evenimentele vor purta pecetea creatorului, dar nu vor nesocoti datele istoriei. Asemenea opere literare care înfăţişează faptele unor mari personalităţi sau eroismul luptătorilor cultivă din abundenţă imaginaţia creatoare. Adolescenţii înzestraţi pentru pictură sau muzică vor putea ataca şi ei cu îndrăzneală, în creaţiile lor, probleme istorice.

La matematică, precum şi la celelalte ştiinţe, se vor imagina diferite probleme sau căi de rezolvare, care să pună imaginaţia creatoare în joc ; la fizică se pot imagina diferite aparate, la chimie, diferite combinaţii, ţinîndu-se seama de cunoştinţele elevilor în domeniile respective. Călătoriile imaginare, la geografie, care pun în joc imaginaţia şi gîndirea, sînt de un real folos.

Educarea imaginaţiei creatoare trebuie să constituie o preocupare pentru întregul colectiv al şcolii, fiecare profesor contribuind, prin diferitele probleme ale domeniului respectiv, la cultivarea ei.

ТВОРЧЕСКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ У ЮНОШИ

(Резюме)

Автор изучает экспериментально некоторые стороны творческой деятельности у юношей. Во-первых, делимитируется память от воображения и мышление от воображения. Во-вторых, изучается внутренний процесс развития творческого акта, подчеркивая разные его моменты: вначале ощущение пустоты, которое в реальности является стремлением к собиранию материала; период доминантной идеи и, наконец, конкретизация материала в новом творческом произведении. Указывается также и на роль вдохновения в творческом процессе, подчеркивая решающее значение настойчивой сознательной работы.

L'IMAGINATION CRÉATRICE CHEZ LES ADOLESCENTS

(Résumé)

L'auteur étudie expèrimentalement certains aspects de l'acte créateur chez l'adolescent. En premier lieu, il fait une distinction entre la mèmoire et l'imagination d'une part et entre la pensée et l'imagination de l'autre. Ensuite, il examine le processus intèrieur de dèroulement de l'acte crèateur et il met en èvidences ses diffèrentes phases : d'abord une impression de vide, qui n'est en somme qu'une tendance de recueillir le matèriel ; cette impression est suivie après par le stade d'une idée dominante et, la dernière phase, qui est le stade d'un final puissant où le matèriel se concrétise en un nouveau produit, en une nouvelle création. De même, on souligne aussi l'importance de l'inspiration dans le processus créateur tout en attirant l'attention sur le rôle dècisif du travail persévérent sur le plan du conscient.

ON CREATIVE IMAGINATION IN ADOLESCENTS

(Abstract)

The author studies experimentally certain aspects of the act of creation with adolescents. First, he makes a clear-cut distinction between memory and imagination, as well as between reasoning and imagination. Then he examines the inner process of the act of creation which, according to him, has three distinct phases: a sensation of void, which is nothing but a tendency towards the selection of material, followed by the appearance of a dominant idea, and, the last phase, the shaping of the material into a novel creation. Also shown in the article is the role of inspiration and of hard, conscious, sustained work in the act of creation.

Educația sexuală a tineretului, problemă socială complexă

Conf. univ. VICTOR SĂHLEANU
dr. docent în științe medicale
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj

Din capul locului trebuie să spunem că, prin aceste teme, nu urmărim să conturăm o poziție originală, ci o poziție personală, constînd din adeziunea sau respingerea critică a unor teze de circulație în literatură. Intervenția noastră nu vrea să sublinieze numai complexitatea problemei, ci și faptul că discutarea ei, în acest moment, nu poate să ignoreze imensa bibliografie acumulată în ultimele decenii cu privire la multiplele aspecte ale sexualității umane.

Primii autori care, la sfîrșitul secolului al XIX-lea, au scris monografii și cărți de popularizare cu acest subiect au considerat, pe bună dreptate, că soluțiile igienice, pedagogice, etice etc. ale acestor probleme nu pot fi găsite fără *studierea lor cu o metodologie științifică*. Contribuții ale biologilor, medicilor, etnografilor, psihologilor, sociologilor etc. au fost și sînt necesare pentru a dobîndi o privire realistă, care este alta decît „viziunea" religiei creștine, decît „viziunea" moralei burgheze ipocrite, decît orice „viziune" înțesată de prejudecăți. O acțiune „iluministă" de acest gen nu poate fi niciodată deplin încheiată, deoarece progresele științifice obligă la completări de detaliu și, uneori, la reformulări principiale. Ca o primă concluzie legată de discuția noastră, vom reține : afirmarea *insuficienței manualelor de popularizare și de educație sexuală* scrise cu 1—2 decenii în urmă, a căror folosire mai este întîlnită, faute de mieux, deși sînt depășite.

Sexologia este o specialitate sintetică, care a început să se afirme între cele două războaie mondiale. Ea a început prin a fi schițată de către psihiatri, pe de o parte, și de către dermato-venerologi, pe de altă parte. Însă, între timp, ea a fost profund remaniată prin aportul endocrinologiei și al geneticii. Chiar biologia fenomenelor de sexualitate este văzută, astăzi, altfel decît era văzută acum o generație. Dar sexualitatea umană nu este numai biologie ; ea nu este (deseori) nici măcar *în primul rînd* biologie. Legăturile sale cu psihologia, cu antropologia culturală, cu estetica, cu etica (în general cu axiologia) sînt atît de numeroase, încît însăși teza după care sexologia ar fi ramură a medicinii nu se mai poate susține. Scriind rîndurile de mai sus, ne vedem obligați să preîntîmpinăm o obiecție care ar putea duce la o etichetare superficială a poziției noastre : aceste legături sînt evidente în orice cercetare psihologică concretă, în orice cercetare de istorie a religiilor și a civilizațiilor ; ele sînt o constatare empirică — și nu o concluzie speculativă generată de eventuale influențe ale psihanalizei (cu „pansexualismul" ei dintr-o anumită perioadă de dezvoltare). Este regretabil că sexologiei (înțeleasă ca specialitate sintetică, vizînd un aspect foarte însemnat al

vieții umane) nu i se acordă (în cadrul activității științifice a țărilor cu tradiții culturale) atenția pe care o merită. Ca o consecință a acestui fapt, măsurile sociale, educative, juridice etc. privind sexualitatea, nu au întotdeauna o întemeiere științifică adecvată ; ele izvorăsc de obicei din empirism, din tradiție și dintr-un „bun simț" gata oricînd să se plieze influențelor religioase, politice sau de altă natură. Totuși, nu putem afirma că ceea ce s-a dobîndit pînă acum, în sexologie, nu este valoros și că lipsa de întemeiere științifică a unor măsuri educative s-ar datora carențelor sexologiei. Ea se datorește în primul rînd lipsei de informare, în domeniul sexologiei, a celor care sînt chemați să elaboreze și să aplice măsuri. De aceea, am crezut că unul dintre rosturile unei *Introduceri în sexologie* pe care am publicat-o recent (1966) este ca să dea bogate indicații bibliografice, nu atît pentru a trimite pe cititor la lucrări mai ample și poate mai competente, cît pentru a-i arăta că problema tratată este mai complexă decît se crede de obicei. De pildă, cititorul care află că, încă acum 40 ani, o monografie despre homosexualitate depășea mia de pagini, va fi mai rezervat în „expedierea", cu două-trei cuvinte a acestei probleme, în fața unei cești de cafea sau a unui pahar cu bere.

Dar o asemenea activitate „iluministă" (de Aufklärung) nu este, prin ea însăși, suficientă în cadrul unui program educativ. Problemele sexuale nu sînt numai probleme individuale. Implicînd, prin definiție, cuplul, constituind premisa indispensabilă a reproducerii și înmulțirii omenirii — ea este o problemă socială cu multe responsabilități. Pe scurt, ea este și o problemă etică, iar educația sexuală înseamnă și educarea unui comportament social. Știm însă că, în condițiile societății împărțite în clase antagoniste, încercările de a schimba profund conștiința socială pe cale educativă se lovesc de obstacole ridicate de existența socială. „Umanismul" burghez nu poate fi decît trunchiat, iar umanitarismul burghez nu se poate realiza în practică decît sporadic și cu numeroase limitări. Anumite moravuri în relațiile dintre sexe, o anumită structură a căsătoriei, anumite concepții despre sexualitate, sînt aspecte ale „înstrăinării" omului în raport cu propria esență. Socialismul creează *premisele* lichidării acestei înstrăinări. Desigur, practica socială generează, în cele din urmă, o nouă morală. Dar procesul nu poate fi lăsat să decurgă spontan ; el trebuie călăuzit cu ajutorul științei, avînd ca țintă supremă traducerea în viață a idealului umanist, acela care afirmă că „suprema valoare pentru om este omul", că omul trebuie să fie întotdeauna un scop al acțiunilor noastre — și nu un mijloc.

*

Am dori să facem, aici o paranteză la care ținem foarte mult. Deși nu sînt pedagog, am motive serioase să cred în valoarea excepțională a două principii în ce privește eficiența muncii educative. Le-aș formula, pe scurt, astfel : 1. *necesitatea continuei educări a educatorilor* (împrumutăm, aci, o figură de stil a lui K. Marx) ; 2. *necesitatea fundamentării*

muncii depuse pe criterii ştiinţifice. Aceste principii ar putea să pară truisme. Sper, totuşi, ca precizările pe care le voi face să suscite oarecare interes.

Prin „educarea educatorilor" nu înţeleg numai perfecţionarea cunoştinţelor lor de pedagogie, de psihologie a vîrstei copilului sau adolescentului, de psihologie socială etc., nu înţeleg numai dobîndirea unor cunoştinţe temeinice în domeniul ştiinţei pe care aceştia o predau. Înţeleg, de asemenea, un proces continuu în care, pe de o parte, sînt însuşite rezultatele experienţei masei de educatori, iar pe de altă parte, din confruntarea cotidiană cu practica, sînt trase noi concluzii cu privire la metodica procesului de învăţămînt şi de educaţie. Mai înţeleg, de asemenea, cultivarea „coardelor sensibile" ale sufletului educatorului însuşi, sensibilizarea (niciodată îndestulătoare!) la marile idealuri umaniste, perfecţionarea capacităţii de a înţelege alt suflet şi de a vibra o dată cu el (empatia, Einfühlung-ul germanilor). Mai înţeleg, în sfîrşit, dobîndirea (niciodată încheiată!) a unei concepţii de ansamblu despre om, despre slăbiciunile, despre fragilitatea şi despre măreţia acestuia, adică legarea antropologiei cu umanismul, în practica procesului de instrucţie şi de educaţie.

Prin fundamentarea educaţiei pe criterii ştiinţifice nu înţelegem, în primul rînd, necesitatea de a ţine seama de rezultatele ştiinţelor pedagogice şi psihologice, sau de a le lua drept călăuză, nici numai obligaţia (indiscutabilă) de a contribui la construirea unei concepţii despre lume şi viaţă, care să aibă — ca temelie — rezultatele ştiinţelor despre lume, viaţă şi societate. Încă o dată, nu negăm îndreptăţirea accepţiilor trecute în revistă, nici necesitatea de a se traduce în practică aceste comandamente. Ceea ce vrem să subliniem (şi o repetăm în toate ocaziile) este necesitatea *sine qua non a împrumutării metodologiei ştiinţifice, în practica activităţii educative*. Orice acţiune este, desigur, *justificată ştiinţific*; educatorul nu poate să procedeze altfel decît un inginer constructor sau decît un medic terapeut din secolul XX. Dar „adevărul este întotdeauna concret" (Lenin); simpla justificare ştiinţifică nu garantează reuşita acţiunii. Individul uman are întotdeauna „necunoscute", dintre care unele pot fi esenţiale într-un caz concret. O înţelegere incompletă a ştiinţei (privită ca *o sumă de adevăruri* relative) riscă să ducă la reţete şablon, la dogmatism, la ineficacitate sau chiar la violentarea realităţii. O înţelegere mai largă a ceea ce este ştiinţa ne-o înfăţişează ca pe o sumă de adevăruri *relative* (observaţi schimbarea de accent!) şi de *metode* adecvate pentru stabilirea şi perfecţionarea lor. Una dintre aceste metode este experimentul, caracterizat de Cl. Bernard drept „supunerea metodică a ideilor la controlul faptelor". Celor cărora le repugnă folosirea termenului de „experiment" în legătură cu activităţile îndreptate asupra omului le putem oferi eufemismul clasic: *practica, drept criteriu al adevărului*. Controlul măsurii aplicate prin examinarea eficacităţii şi a randamentului este marele cîştig pe care-l are orice activitate umană de pe urma familiarizării cu spiritul ştiinţific. Un cibernetician ar putea observa că în această metodă se particularizează (pentru scopuri cognitive) principiul fundamental al

reglării : circulația recurentă de informație, *feed-back-ul*, „reacția". Oricum, acest principiu nu este numai un principiu de stabilitate, ci este și un principiu de evoluție („selecția naturală", descoperită de Darwin, nu afirmă altceva decît verificarea eficacității adaptive a variantelor biologice). În general, este un principiu de eficacitate : un autor (Couffignal), discutînd acest principiu, a propus — pentru cibernetică — o caracterizare proprie : *arta de a face acțiunea eficace*. (Este interesant de menționat că autorii Bibliei au găsit că pînă și „creatorul", atotputernic și atotștiutor, a avut nevoie de acest principiu, în decursul Genezei : după încheierea fiecărei etape, Dumnezeu examina cele ce făcuse pentru a vedea „dacă sînt bune"). Un etician ar mai putea adăuga că valoarea acestui principiu este condiționată de absoluta probitate a investigatorului, de sinceritate și de respectul pentru adevăr, considerat ca unicul mijloc de a contribui (consistent și durabil) la progresul uman. Se știe că în sfîrșit, o dată cu afirmarea clasei muncitoare pe arena istoriei, au apărut o politică și o ideologie care nu se tem de nici un adevăr, pentru care privirea adevărului în față este o șansă de *succes istoric*. De aceea, este greșită și condamnabilă părerea acelor educatori care cred că, în socialism, poate să apară un „conflict axiologic" între adevăr și indicația politică și că — în aceste cazuri — adevărul trebuie, chipurile, „sacrificat". O astfel de atitudine duce la cocoloșirea greșelilor, la escamotarea realității, la mistificarea datelor, la dezinformarea organelor superioare de stat și de partid. Această atitudine a fost condamnată în repetate rînduri în recentele documente ale P.C.R. Îmi amintesc însă că, acum cîțiva ani, cînd — în calitate de medic și tată — la o consfătuire școlară cu părinții, am ridicat problema bilanțului ființării școlilor mixte, mi s-a răspuns (cu o indignare amestecată copios cu panica) că o asemenea problemă n-are rost să fie pusă : de vreme ce autoritățile au înființat asemenea școli, însemnează că bilanțul nu poate fi, în cele din urmă, decît pozitiv. Asemenea întîmplări vădesc facilitatea cu care poate să apară un alt conflict — cel între spiritul științific și autoritatea administrativă. Pentru un gînditor marxist este limpede că dispozițiile regulamentare elaborate într-o țară socialistă au drept scop accelerarea mersului către socialism, dar, este tot atît de limpede că un mers accelerat către socialism lasă în urmă, fatalmente, unele forme regulamentare care s-au învechit. Iar următoarea întrebare este perfect legitimă : cum se poate orienta legiuitorul, dacă nu este informat asupra stării de lucruri și dacă nu i se furnizează pe lîngă *date asupra realității concrete*, particulare, de „aici" și de „acum", și ultimile *date științifice* despre structura și legitățile generale ale acelei realități ? Atitudinea științifică este o atitudine de cunoaștere activă, fără prejudecăți, care urmărește punerea rezultatelor experienței practice în slujba progresului social. Educatorul înarmat cu spirit științific trebuie să fie colaboratorul legiuitorului și să lupte pentru instaurarea *noului*, împotriva inerției și a conservatorismului.

*

Citind o frază a lui V. I. Lenin, am reperat că „adevărul este întotdeauna concret". Am mai spus că educatorul nu poate proceda altfel decît un medic cu educație științifică. Cum putem particulariza aceste teze la problemele educației sexuale?

Mai întîi, trebuie să admitem că principiile de educație sexuală nu pot fi aceleași, indiferent de epocă, de popor, de cultură, de tradițiile morale, de orînduirea socială etc. Motivarea este cel puțin triplă. Pe de o parte, scopurile educației (obiective de ordin social!) nu pot fi aceleași în orice grupare umană concretă; socialismul, de pildă, subordonează educația principiului colectivismului, iar capitalismul principiului individualismului. Pe de altă parte, educația trebuie să țină seama de notele concrete, particulare, ale situației biologice, sanitare, demografice, religioase, culturale etc. ale unei populații. Aceste note favorizează unele laturi ale educației, ridică obstacole în calea altor măsuri educative și impun, uneori, măsuri educative de orientare specială. În sfîrșit, relațiile interumane din sfera sexualității, derivate din sexualitate sau strîns conectate cu sexualitatea, diferă după loc și după timp. Este binecunoscută analiza făcută de L. Morgan originii și evoluției familiei, analiză însușită de F. Engels și dusă mai departe de către acesta, prin examinarea evoluției a înseși sentimentelor erotice. Ceea ce Engels a schițat doar, a fost amplu documentat de către A. Bebel, a cărui operă clasică, *Femeia și socialismul*, reprezintă și astăzi o carte de căpătîi pentru sexolog. Ce rezultă din considerațiile succinte de mai sus? *Că munca educativă trebuie să meargă mînă în mînă cu efectuarea unor studii sociologice și psihologice concrete și să se perfecționeze pe baza concluziilor acestora.*

De la medicină, am putea împrumuta o altă idee fructuoasă: aceea a *individualizării*. Se știe că pentru medicul cu experiență clinică și cu suficiente cunoștințe de biologie și de psihologie nu există boli, ci numai bolnavi. Fiecare „caz" este un caz cu particularități de care trebuie să se țină seama. Variabilitatea de la individ la individ, în cadrul aceleiași specii, este o constatare empirică extraordinar de veche. Dar importanța reală a acestei variabilități a fost argumentată, în științele omului, mai ales de către medicină. Neglijarea acestor particularități poate compromite tratamentul, poate compromite vindecarea, sănătatea, fericirea umană. Insistînd asupra respectării acestui principiu în practica pedagogiei sexuale, știm că nu facem o descoperire. Însă, în acest sector, respectarea în practică impune unele măsuri organizatorice, poate chiar administrative. În afară de ceea ce se expune, se „predă", se recomandă, un loc însemnat revine sfatului personal, dat „de la om la om", cerut pentru cazuri concrete, personale. Sexologia modernă a scos în evidență că, pe măsură ce cercetăm animale situate „mai sus" în scara viețuitoarelor, scade uniformitatea fiziologică și comportamentată — expresie a pregnanței instinctului —, crește rolul factorilor de experiență individuală. La om, nu numai psihologia, dar chiar și fiziologia sexualității sînt extrem de variabile de la individ la individ, în cadrul normalității. Neînțelegerea acestei situații poate crea adevărate drame. Marea variabilitate de care vorbeam trebuie semnalată adolescenților, ca o ca-

racteristică a sexualității umane. Dar este în stare pedagogul „școlar" (învățătorul, profesorul) să facă această individualizare, ținînd seama și de coordonatele biologice ale persoanei? Intervenția medicului se impune. Dar despre ce fel de medic este vorba? Medicii pe care-i avem astăzi (nu numai la noi, ci și în marea majoritate a țărilor) nu au o cultură sexologică specială. Sexologia nu se învață la facultățile de medicină. Este nevoie, deci — și în acest sens — de „educarea educatorilor".

Medicului îi este „la îndemînă" o perspectivă multilaterală asupra omului, utilă în sectorul educației sexuale, dar, pentru a o poseda efectiv, i se cer cunoștințe suplimentare, psihologice și sociologice. Se cere combătută, de asemenea, tendința biologizantă a unora dintre ei. Reducerea sexologiei la studiul fiziologiei și al patologiei sexualității este o imensă eroare științifică. Luarea în considerare, cu precădere sau în exclusivitate, a aspectului biologic din erotica umană este o practică eronată, cu grave consecințe asupra destinului psihologic individual. Credem, de aceea, că andrologul (specialistul în sexologie masculină) nu poate fi urolog, după cum nici „teliatrul" (specialistul în sexologie feminină) nu poate fi un simplu ginecolog și obstretician. Nu sugerăm, aci, constituirea unor *noi specialități medicale*, pentru a satisface nevoia de îndrumare și nevoia terapeutică a multor adolescenți, tineri sau oameni maturi, dar Ministerul Sănătății ar putea avea în vedere înființarea unor *cabinete de sexologie și de consultații matrimoniale*, în principalele centre regionale, raionale, școlare, industriale etc., care să se ocupe și de unele probleme metodologice și de cercetare.

★

Există o frecventă confuzie între sexualitate și „genitalitate". Sexualitatea vine de la *sectus* = separare, separarea speciei în două „tipuri" polarizate. Aceste „tipuri" diferă nu numai prin organele strict legate de reproducere (organele genitale), ci și prin nenumărate detalii corporale, anatomice și funcționale, psihologice, de mentalitate, de obiceiuri sociale etc. Confuzia pe care dorim să o risipim are multiple consecințe. De pildă, pudoarea vizînd regiunile genitale tinde să creeze interdicții asupra abordării tuturor aspectelor legate de sexualitate. Dar este evident că raporturile complexe generate de coexistența, în viața socială, a femeilor și a bărbaților, sînt extrem de bogate, iar discutarea lor multilaterală este posibilă și necesară, ca un cadru al „educației sexuale" în sens restrîns. Prestația specificului feminin și masculin, în viața omenirii, nu se rezumă la ceea ce aduce fiecare în actul acuplării sau al procreării. Aceasta nu înseamnă (precizăm din nou!) o concesie făcută pansexualismului freudist, ci o concluzie empirică. Femeia nu este numai soție sau iubită, nici numai mamă; ea este și soră, și „soră de caritate" și „muză" și deținătoarea acelui „etern feminin care duce spre înălțimi" pe bărbați (Goethe). Bărbatul nu este numai soț și tată, sau prieten, el este și luptătorul eroic, și ascetul martir, și creatorul de abstracții matematice.

Pe de altă parte, există și opinia după care educația sexuală trebuie limitată la igiena genitală. Desigur, cu decenii în urmă, profilaxia bolilor venerice era o problemă importantă de sănătate publică. Dar educația sexuală nu-și atinge scopul, dacă nu privește relațiile sexuale ca relații între două persoane, ca relații în care elementul genital, „fizic", se împletește cu elementul psihologic. *În centrul educației sexuale trebuie să stea problema relațiilor interumane și nu problema contactului între organe.* Empiric se constată că tendința instinctuală se grefează pe mișcări sufletești, pe simpatie de exemplu. Este nesatisfăcătoare formula trecută în „planul unic de educație sanitară", în care educația sexuală este privită doar sub două aspecte : fiziologic și etic.

Educația sexuală ca parte a educației sanitare? Da, dacă avem în vedere maternitatea, bolile venerice și nevrozele de origină sexuală. Dar pe seama cui lăsăm educația sentimentelor omenești, „reconsiderarea" și respectul femeii (milenii întregi trăind în inegalitate socială vădită), dragostea? Pe seama lecturilor literare întîmplătoare și a filmelor cinematografice artistice? Educația sexuală nu poate fi numai o luptă contra prejudecăților dăunătoare sau ignoranței „patogene", ci și o luptă pentru valori : pentru o viață sufletească mai bogată, mai armonioasă și mai productivă, pentru o înțelegere mai bună între oameni *.

*

Se vorbește despre „integrarea" educației sexuale în programul de învățămînt al școlilor de cultură generală, al liceelor, al școlilor profesionale, al universităților. Sîntem de acord cu acest principiu. Dar nu din motivul că materii de studiu speciale ar supraîncărca programul sau ar „șoca", prin nomenclatură, urechi prea puritane. Ci pentru că o concepție justă despre viața erotică trebuie realizată folosind cît mai multe dintre canalele instrucției școlare. Ca problemă importantă a vieții individuale și a vieții sociale, ea trebuie să fie mereu în atenția educatorilor și a celor educați. Biologia, anatomia și fiziologia, igiena, psihologia, sociologia, literatura, istoria artelor, fiecare dintre aceste materii de studiu poate vehicula cîte-ceva constructiv, referitor la ce înseamnă să fii bărbat sau femeie și la ce înseamnă atracția ori legătura între sexe. În felul acesta se poate stabili o temeinică osmoză între învățătură și viață.

Însă lucrurilor trebuie să li se spună pe nume și în mod direct. Pentru aceasta, s-ar putea folosi lecturi potrivite *ad-hoc*, cărți de popularizare, filme științifice, de artă și educative etc. Personal nu văd de ce elevului i se pretinde să citească zeci de volume din clasici ai literaturii, dar nu și cîteva cărți cu conținut sexologic și de „educație sentimentală"? De asemenea, n-ar fi nici contraindicat, nici utopic ca celor ce intenționează să se căsătorească să li se predea, sub o formă sau alta, cîteva noțiuni din domeniul problemelor despre care, de obicei, preferăm „să tăcem".

* Un termen mai potrivit pentru a înlocui „educația sanitară" ar fi educația „sanogenetică".

Elaborarea unor materiale instructive și educative ar rezolva și problema competenței [1]. În actuala formă de organizare a instrucției și a educației sexuale (ca parte a educației sanitare) sarcina revine unor oameni fără o calificare adecvată, îndeosebi diriginților. Ne putem întreba în mod legitim : de ce fizica sau astronomia, sau chimia — în mod obligator — sînt predate de cadre cu calificare specială, dar cunoștințele despre om sînt considerate ca fiind suficient de simple pentru a putea fi expuse de oricine, oricum ? Această situație nu vădește oare o lipsă mai adîncă a concepției noastre despre învățămînt, care acordă științelor despre om o pondere insuficientă în raport cu științele despre natură ? Știm că structura programelor analitice reflectă atît tradițiile, cît și nevoile pregătirii de cadre de specialiști. Prin „tradiție" (multiseculară !) disciplinele „umanistice" sînt considerate cele filologice : gramatica, limbile străine, literatura. Pe de altă parte, cerințele tehnicii impun instruirea în domeniul matematicii, fizicii, chimiei. Dar, oare, specialistul nu trebuie să fie, totodată, și un om de cultură generală ? Poate ignora atunci *tocmai* informațiile care se referă la fenomenul uman ? „Umanismul" școlii de mîine trebuie fundamentat pe „științele despre om", pe „științele antropologice", în mai mare măsură decît s-a făcut în trecut și decît se face astăzi.

★

S-a spus că adolescența este o perioadă frumoasă, dar ingrată. Ea este „ingrată" prin transformările personalității și prin conflictele ce pot apare — conflicte interioare și conflicte cu generația oamenilor maturi. În această perioadă, activarea și desfășurarea instinctului sexual merg mînă în mînă cu întărirea intereselor referitoare la profesiune și la viața sexuală, cu apariția dorinței de independență, cu îmbogățirea vieții afective. O funcție psihosocială însemnată a adolescenței este aceea de a „descoperi" mai adînc și mai intim ființa umană, de a stabili legături noi și pe baze noi cu ceilalți oameni. Perioadă „romantică", dar și dramatică a vieții, ea înseamnă căutări, dar și confuzii. Rolul părinților, al școlii, al medicului, al organizațiilor de tineret, în îndrumarea adolescenților este foarte însemnat. Pentru că un rezultat al adolescenței este accentuarea diversificării umane, este nevoie — mai mult decît în copilărie — de o înțelegere deosebită pentru situația sufletească și fizică particulară a fiecăruia, de evitarea unor măsuri rigide și șablonizate. În orice caz, trebuie subliniat faptul că — mai ales în această perioadă — dezvoltarea și educarea personalității ca întreg

[1] Apreciem în mod pozitiv cele două broșuri de curînd difuzate de către Institutul de Igienă. În *Educația sanitară în unele probleme sexuale* (1966), V. Ivanov se ocupă pe larg de problemele metodologice ale educației copiilor, *adolescenților* (p. 13), tinerilor căsătoriți, părinților, celor aflați la vîrstă critică. Adresîndu-se *celor tineri*, Adriana Deculescu (1967) insistă asupra dragostei (p. 24—36), asupra „diagnosticului diferențial" între sentimentul adevărat, simpla atracție fizică, prietenie, aparența seducătoare. În lucrarea *Hormonii și sexualitatea*, apărută în Ed. științifică (1966), Marcela Pitiș și I. Grigorescu fac incursiuni binevenite și în afara domeniului specialității lor, lămurind — pe înțelesul tuturor — multe aspecte biologice ale sexualității umane.

reprezintă contextul în care se cristalizează și semnificația sexualității. Repetăm fraza lui Foerster după care cea mai bună educație sexuală este *o bună educație generală.*

Nu trebuie să uităm nici faptul că erotica, izvor al fericirii și impuls al nașterii unei noi vieți, este prezentă și în drumuri care duc la nefericire, la boală și la moarte. Sexologia poate pune la dispoziție cunoștințe necesare pentru a evita aspectele negative din erotica umană sau pentru a le remedia. Între dezvoltarea sexualității și evoluția personalității umane există legături numeroase și complexe. Multiple primejdii pîndesc integrarea armonioasă și fizică a individului, ca și integrarea armonioasă a individului în societate.

O atenție deosebită se cuvine celor care nu reușesc să treacă nevătămați prin aceste primejdii. Psihologia și medicina de azi dispun de mijloace pentru a remedia consecințele nefaste ale unor poticneli pe acest drum. Ele găsesc, tocmai în tinerețe, sprijinul necesar pentru eficacitatea măsurilor educative și terapeutice. Credem că, în această privință, salutară este educația spirituală și îndeosebi educarea aspirațiilor înalte și a sentimentelor sociale. Atîta timp cît este păstrată capacitatea de iubire și de dăruire, pronosticul oricărei tulburări sufletești este luminos.

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ — СОЦИАЛЬНЫЙ ВОПРОС СЛОЖНОГО ХАРАКТЕРА

(Резюме)

Сексология стала — в последние десятилетия — обширной и сложной наукой. Изучение полученных ею рвзультатов является неотложной задачей педагога и врача. Один из главных рядов данных этой области относится к неудовлетворительности физиологических и биологических точек зрения в подходе к вопросам человеческой сексуальности. Буржуазный мир оставил и в этой области определенное отчуждение человека от его собственной сущности. Социалистический строй создает предпосылки для ликвидации этого отчуждения, но этот процесс должен быть направлен с помощью науки, под знаменем идеала по которому главнейшей ценностью для человека является человек.

Предложения автора могут быть сгруппированы следующим образом : — необходимость в постоянном обучении воспитателей ; — разработка воспитательных мероприятий на научных основах ; — адаптация воспитательных мероприятий к конкретным ситуациям ; — сочетание учебной и воспитательной работы с врачебно-педагогическими индивидуальными консультациями ; создание сексологических кабинетов ; — использование разных учебных предметов (литературы, истории, биологии, психологии и др.) для введения специфических понятий (сексуальности, любви и т. д.) ; — сентиментальное воспитание, в котором эротика должна быть представлена в своих сложных противоречивых элементах.

L'ÉDUCATION SEXUELLE DE LA JEUNESSE — PROBLÈME SOCIALE COMPLEXE

(Résumè)

Dans les dernières décennies, la sexologie est devenue une science vaste et complexe. Le pédagogue et le médecin qui s'occupent des adolescents et des jeunes doivent nécessairement connaître ses résultats récents. Dans ce sens, l'une des consta-

tations importantes se rapporte à l'insuffisance des points de vues physiologique et biologique quand il s'agit d'aborder les problèmes de la sexualité humaine. Le monde bourgeois a favorisé, dans ce domaine aussi, le dépaysement de l'homme par rapport à sa propre nature. Le règime socialiste offre les prèmissè d'une solution, mais celle-ci ne saurait être trouvèe qu'à l'aide de la science animèe par l'idèal selon lequel la suprème valeur pour l'homme — est l'homme.

Les suggestions de l'auteur on peut les rèsumer comme suit : il est nècessaire de poursuivre l'éducation des éducateurs (il s'agit d'une instruction toute spéciale des éducateurs et médecins) ; d'établir l'éducation sur des données scientifiques, sur des recherches ad hoc tout en vèrifiant l'efficacité des mesures prises ; d'adapter celles-ci à des situations concrètes ; d'associer l'instruction et l'éducation collective à des consultations médico-pédagogiques individuelles ; de créer des cabinets de sexologie et de consultations matrimoniales ; d'axer l'èducation sexuelle sur l'ensemble des problèmes inter-humains ; d'utiliser les différentes disciplines d'enseignement (littérature, histoire, biologie, psychologie etc.) pour présenter des notions de sexualité, d'amour, de relations entre sexes ; une éducation sentimentale proprement dite où les problèmes érotiques soient présentés sous leurs aspects complexes et contradictoires.

THE SEXUAL EDUCATION OF YOUTH, A COMPLEX SOCIAL PROBLEM

(Abstract)

Sexology has in the last few decades become a vast and complex science. Knowledge of the latest developments in sexology is absolutely indispensable to the educationalist and physician who concerns himself with adolescents and young people in general. Biology and physiology are not duly considered in tackling the problem, says the author. The capitalist system caused the alienation of Man versus his own nature. The eradication of Man's alienation, fully possible in the socialist system, must be conducted scientifically along the following lines, as suggested by the author : permanent special training of educationalists and physicians ; experimental scientific research in the area ; introduction of results of this, upon checking, in education ; special medical and educational treatment of individuals and advice in problems of sex and matrimony ; use of various school subjects to introduce notions about sex, love and relationships between sexes ; a presentation of erotics, in all its complex aspects, to adolescents, etc.

Şcoala şi dezvoltarea spiritului creator al adolescentului

Lector univ. VIRGIL RADULIAN
Institutul pedagogic de 3 ani
Bacău

Cerinţele actuale impun educarea unui anumit tip de om, capabil de creaţie, apt de iniţiativă, independenţă şi răspundere în îndeplinirea obligaţiilor faţă de sine şi faţă de societate. Sarcina formării spiritului activ-inovator al viitoarelor cadre este astăzi, mai mult decît în trecut, cerută de avîntul fără precedent şi continuu al ştiinţei, de realizările şi progresele tehnicii contemporane, de dezvoltarea culturii. Toate acestea fac în mod obiectiv necesară cultivarea spiritului creator ca premisă a formării unei personalităţi corespunzătoare contemporaneităţii. Această personalitate trebuie să fie în stare nu numai de înfăptuiri întemeiate pe execuţie, ci şi de iniţiativă şi creaţie în domeniul conducerii şi perfecţionării proceselor tehnologice şi de muncă, procese variate, complexe şi mobile în care sînt tot mai mult solicitate gîndirea şi imaginaţia omului. Nevoile obiective ale societăţii socialiste privind participarea creatoare a tuturor membrilor societăţii la efortul comun material şi social-cultural se adaugă, făcînd şi mai evidentă necesitatea cultivării la tînăra generaţie a inteligenţei — bunul cel mai de preţ existent în lume. Numai în acest fel „... stăpînind bine ştiinţa, pregătindu-se ca specialişti competenţi, însuşindu-şi o bogată cultură generală, tinerii vor putea să-şi îndeplinească cu succes obligaţiile faţă de societate, să-şi facă datoria faţă de patrie..." [1]

Sarcina educării în acest spirit a elevilor reprezintă un obiectiv pedagogic important la toate vîrstele şcolare. În adolescenţă însă, se creează condiţii optime pentru realizarea lui. Adolescenţa este „vîrsta de aur" a omului, cea de-a doua naştere a lui — cum a mai fost denumită — cînd se cristalizează şi se fixează trăsături fundamentale ale personalităţii, vîrsta generozităţii şi avîntului creator, a apariţiei idealurilor. Este perioada cînd — mai mult decît la oricare altă vîrstă — se poate înfăptui, în ciuda aparenţelor, cea mai profundă, mai amplă, mai temeinică şi mai deplină colaborare între educat şi educator. În anii adolescenţei, apar totodată şi se dezvoltă, sub influenţa rodnică a şcolii, precum şi în urma contactului multiplu cu realitatea socială înconjurătoare, conştiinţa de sine, năzuinţa de perfecţionare, preocupări de autoeducaţie care, în condiţiile unei înrîuriri educative adecvate, pot duce la formarea şi la dezvoltarea unei atitudini înaintate faţă de muncă şi viaţă, la orientarea personalităţii spre muncă şi înfăptuiri creatoare. Însuşi felul de a concepe şi de a realiza acel act fundamental al elevului care este învăţă-

[1] Nicolae Ceauşescu, *Pentru progresul continuu al ştiinţei, învăţămîntului şi culturii româneşti*, Ed. politică, 1966, p. 26.

tura este privit și înțeles de adolescenți, în condițiile unei munci educative corespunzătoare, drept un veritabil instrument de perfecționare și desăvîrșire intelectuală și morală.

Observații desprinse dintr-un recent sondaj printre elevi ai claselor a XI-a din unele licee din regiunea Bacău, în preajma absolvirii școlii, confirmă și întăresc această constatare. „...Am considerat totdeauna — arată eleva B. M. de la Liceul din Tg. Neamț — cea mai de seamă datorie a unui elev față de el însuși și față de viitorul său, ca și față de societate, aceea de a învăța temeinic. Îmi place să învăț pentru că aceasta este cea mai frumoasă și cea mai rodnică preocupare la vîrsta noastră, cea mai nobilă sarcină pentru un adolescent. Ea ne ajută să ne desăvîrșim, să devenim mai buni, mai utili, să ne realizăm visurile și idealurile...", iar colegul ei, S.M., de la aceeași școală, mărturisește cu entuziasm: „Îmi place să învăț pentru că învățînd ai impresia reală că trăiești, că exiști și progresezi, că devii folositor oamenilor. În munca școlară mă impresionează acel măreț efort care se face pentru ca noi, tinerii, să înțelegem viața, să cunoaștem și să pătrundem tainele ei. Școala ne ajută să muncim, să gîndim și să acționăm, să ne purtăm ca tineri demni de epoca noastră". Mărturisiri de acest fel sînt tipice și semnificative pentru cei mai buni adolescenți ai școlii noastre.

În rîndurile ce urmează, ne propunem să prezentăm unele aspecte privind educarea spiritului creator al adolescentului în procesul de învățămînt. Problema nu ne preocupă numai pe noi. Formarea și educarea personalității creatoare a fost și este de interes fundamental pentru pedagogia contemporană. Noțiunea de *creativitate* — pusă mai intens în „circulație" în ultimii ani — a prilejuit o oarecare generalizare a experienței practice dobîndite în această privință și a făcut un început în fundamentarea teoretică a problemei.

Gîndirea creatoare este componenta principală a creativității fiind legată — după cum se subliniază cu deplin temei într-una din lucrările de sub redacția prof. dr. docent Al. Roșca — de însușiri mai generale, cum sînt flexibilitatea, productivitatea, ingeniozitatea ș.a. [2] Fixarea acestui element — caracterul creator al gîndirii — ca fundament al creativității este nu numai justă, dar absolut necesară și esențială pentru elucidarea problemei dezvoltării spiritului creator al adolescentului în procesul de învățămînt. Punctul de vedere exprimat conduce la ideea necesității sporirii preocupărilor școlii în ceea ce privește îndrumarea cu competență și valorificarea mai stăruitoare a posibilităților existente în procesul de învățămînt pentru educarea spiritului creator, pentru formarea și dezvoltarea unor însușiri valoroase ale gîndirii, cum sînt perspicacitatea, spiritul critic și inovator, flexibilitatea etc. După E. P. Torrance, prodigios cercetător în domeniul pedagogiei și psihologiei aptitudinilor individuale, creativitatea se definește și ca trăsătură a personalității. Pe baza aplicării „Testelor Minnesota de gîndire creatoare", Torrance stabilește chiar, în mod concret, un tabel de 84 însușiri ale personalității creatoare, oferind astfel un model principial pentru înfăptuirea optimă a procesului de îndrumare și de educare a talentului creator. [3]

---

[2] Vezi *Psihologie generală*, sub red. Al. Roșca, E.D.P., 1966, p. 273—277.

[3] E. P. Torrance, *Guiding creative talent*. New York, Pretince Hall, Inc. Euglewood Cliffs, 1964.

Precizarea sensurilor noțiunii se dovedește astfel necesară pentru înțelegerea teoretică clară a acestei probleme. Reținem două accepțiuni ale noțiunii : 1) creativitatea ca atribut al gîndirii și 2) creativitatea ca însușire a personalității (spirit creator), încercînd a le defini și analiza în lumina celor expuse pînă acum.

1. *Creativitatea — atribut al gîndirii.* Orice act de gîndire este mai mult sau mai puțin un act de creație. Prin creativitate în sens restrîns înțelegem însă acea *particularitate a gîndirii care constă în capacitatea de a intui, anticipa și finaliza într-un mod original și inedit produsul activității intelectuale implicat în rezolvarea unei anumite probleme.* În acest sens, creativitatea gîndirii se manifestă fie prin capacitatea de a pune probleme noi, fiind legată în această privință de inventivitate, fie prin capacitatea de a găsi căi sau mijloace noi, soluții originale în rezolvarea unor probleme cunoscute, fiind legată în această privință de flexibilitatea, spiritul critic și discernămîntul gîndirii. Și într-un caz și în altul, *produsul gîndirii creatoare este un rezultat cognitiv de o anumită valoare, inedit și personal.* Această precizare este importantă, după părerea noastră, pentru orientarea muncii educative nu numai în sensul direcționării gîndirii, ci și în sensul asigurării productivității sale. Creativitatea gîndirii presupune (cuprinde) prin urmare : a) direcționarea (orientarea) proceselor cognitive spre rezolvarea unei anumite probleme. Orice act de creație începe prin punerea unei probleme ; b) ingeniozitate, capacitate de anticipație, caracter prospectiv și ipotetic al gîndirii. Orice act de creație în gîndire presupune un mod specific de a vedea o problemă, de a o imagina, o abordare ingenioasă și personală ; c) coordonarea eficientă a actelor intelectuale și finalizarea productivă a acestora într-un produs mintal nou și original. Orice act de creație în gîndire presupune un rezultat creator, un produs intelectual inedit și valoros. Aceste trăsături sînt interdependente și „prind" în unitatea lor dialectică atît procesul, cît și efectul creativității în gîndire, respectiv modul de abordare și de rezolvare a unei probleme de cunoaștere și produsul ei, opera de creație intelectuală propriu-zisă, fapt ce indică gîndirea creatoare ca fiind esențialmente o gîndire productivă. Această însușire este definitorie pentru creativitate însăși. „Ca o persoană să fie considerată creatoare este necesar să aibă și un minimum de productivitate" [4]. Care sînt implicațiile acestei dezbateri pentru munca de îndrumare și de educare a gîndirii creatoare la adolescenți ? Ea permite o perspectivă clară asupra posibilităților și asupra direcțiilor principale de valorificare pedagogică a acestora, în vederea formării și dezvoltării spiritului creator la elevii de liceu. Modalitățile principale de manifestare a creativității — sensibilitatea și independența — duc la originalitate, inițiativă și spirit constructiv, care integrate cu pricepere în procesul educativ, pot contribui la valorificarea pedagogică a particularităților psihice ale adolescenților în sensul urmărit de noi. Curiozitatea și năzuința de a afla și de a-și explica totul fac ca întreg conținutul de cultură însușit de elevul de liceu, în școală sau în afara ei, să poată fi filtrat prin prisma gîndirii proprii, a

[4] *Psihologie generală* sub red. *Al. Roșca*, E.D.P., 1966, p. 275.

convingerilor personale. Observăm, împreună cu P. Mendousse, că „dacă prin raţiune înţelegem legătura logică dintre idei şi tendinţa de a căuta în toate problemele cauzele şi efectele, principiile şi consecinţele, putem considera aceasta drept una din caracteristicile esenţiale ale celei de-a doua naşteri" [5]. Tocmai de aceea adolescenţa este şi vîrsta marilor probleme cînd, datorită cunoştinţelor acumulate şi a experienţei cognitive şi moral afective mult îmbogăţite, datorită caracterului mai abstract, mai teoretic şi generalizat al activităţii intelectuale, poate fi obţinută, în condiţiile unei munci instructiv-educative eficiente, o sporire a independenţei şi a spiritului critic în gîndire. Este vîrsta în care într-adevăr se elaborează, în contextul dezvoltării multilaterale a personalităţii adolescentului şi a influenţei educative sistematice a şcolii, o „manieră nouă de a face front vieţii". [6]

Formarea unui atare mod de a gîndi la adolescent este în acelaşi timp premisă (condiţie) şi efect (rezultat) al unei educaţii intelectuale corespunzătoare. Ca efect este rezultatul complex şi sintetic al educaţiei intelectuale anterioare, la care şcoala a participat hotărîtor, dar nu numai ea, iar ca premisă este punct de plecare pentru procesul ulterior de educaţie intelectuală, menit să ridice pe un plan superior creativitatea gîndirii. Contribuţia profesorului la lecţie, modul său de lucru, felul de organizare şi de desfăşurare a procesului de învăţămînt, sînt de primă importanţă pentru valorificarea corespunzătoare a acestor posibilităţi. „În funcţie de cum este organizat şi orientat procesul de învăţămînt, poate duce fie la dezvoltarea gîndirii creatoare, fie la dezvoltarea unei gîndiri şablon" (Al. Roşca), fapt cu urmări însemnate nu numai pentru educarea gîndirii şcolarului, ci şi pentru dezvoltarea şi evoluţia intelectuală ulterioară a acestuia.

Pentru a contribui la cultivarea inteligenţei, iniţiativei şi spiritului creator, lecţia însăşi trebuie să se remarce prin varietate, prin originalitate, să pună accent pe ceea ce este esenţial, şi să ducă la însuşirea creatoare a materialului predat. În acest fel, modul de lucru al profesorului la lecţie devine un model intuitiv de muncă intelectuală creatoare. Condiţiile principale ce trebuie realizate la lecţie pentru înfăptuirea cerinţelor creativităţii sînt :

— *climat psihic favorabil unei conlucrări fructuoase între profesor şi elevi, climat caracterizat printr-o tonalitate afectivă pozitivă, de exigenţă şi înţelegere, de responsabilitate ;*

— *stimularea efortului personal al elevului în realizarea sarcinilor şcolare şi sprijinirea tendinţei acestuia de a aduce o contribuţie proprie, de a fi „original", inventiv, creator ;*

— *încurajarea spiritului critic, de investigaţie şi curiozitate ştiinţifică, a flexibilităţii în gîndire, a unei atitudini active şi conştiente în adevăratul înţeles al cuvîntului, neconformiste şi nedogmatice a elevilor faţă de cunoştinţe.*

---

[5] P. Mendousse,, *L'Ame d'adolescent*, Paris, 1938, p. 131.

[6] Vezi B. Zazzo, *L'affirmation de soi chez les adolescents*, J. Psychol. norm. pathol. Nr. 3, iulie-sept. 1965.

Cum pot fi înfăptuite practic la lecție asemenea cerințe? Generalizînd experiența înaintată a unor cadre didactice care s-au remarcat prin rezultate obținute în stimularea gîndirii creatoare a elevilor, apreciem că modul de lucru al profesorului trebuie să se caracterizeze prin : a) claritate și sistematizare în predarea cunoștințelor, cu sprijin permanent pe inițiativa și gîndirea creatoare a elevilor, susținînd fantezia, originalitatea și supleţea în gîndire, stimulînd tendința elevilor de a cunoaște, de a întreba, de a ridica probleme ; b) exigență fermă și în continuă creștere, dar și înțelegere, acordînd la timp și în modul cel mai potrivit, diferit de la elev la elev, ajutorul necesar ; c) individualizarea muncii elevilor în funcție de aptitudinile și de nivelul dezvoltării lor.

Profesorul creează astfel condiții optime pentru un randament maxim, pentru un progres continuu intelectual al tuturor elevilor și educă atitudinea activă a acestora în procesul de învățămînt. Datoria profesorului este de a-i face pe elevi să înțeleagă faptul că „numai prin sforțare proprie și prin activitate se poate ajunge la rezultate mulțumitoare în viața școlară" [7]. Urmărind să educe în acest spirit pe adolescent în însuși procesul activității școlare, profesorul va folosi orice prilej pentru a încuraja opinia personală, inițiativa, pentru a combate conformismul și a rezolva cu tact eventualele deosebiri de opinie între părerile elevilor și cele ce-i aparțin. Evitînd apariția resentimentelor la elevi sau acționînd în vederea înlăturării lor, profesorul creează condițiile necesare menținerii unui climat de încredere și inițiativa în clasă. În această atmosferă, adolescenții sînt încurajați să participe la dezbateri și să propună soluții, să manifeste îndrăzneală, originalitate și spirit creator în munca școlară. Ori acestea constituie tocmai esențialul în problema pe care o discutăm.

În procesul de învățămînt însă, o astfel de „conduită" școlară nu este încă suficient stimulată și nu este totdeauna apreciată la adevărata ei valoare, deoarece — așa cum se arată într-un studiu recent despre creativitate [8] — elevii de acest tip pun probleme mai complexe decît cei lipsiți de spirit creator și anume : *par* (s.n.) a fi mai puțin studioși și *sînt*, în orice caz, mai puțin conformiști ; reacțiile lor sînt mai imprevizibile decît ale celorlalți elevi. Elevii neconformiști „pun probleme" tocmai datorită unui nivel mai înalt de inițiativă, datorită curiozității și insistențelor lor, îndoielilor și frămîntărilor creatoare, soluțiilor pe care le propun. Pentru un profesor mai mult sau mai puțin conformist, o astfel de manifestare din partea elevului, în loc de a satisface, stinghereşte și este, ca atare, depreciată. Un profesor de acest tip împiedică sau frînează promovarea valorilor autentice, cultivarea inteligențelor superioare și a spiritului creator în rîndurile elevilor. Elevul preferat al unui astfel de profesor este elevul docil, lipsit de inițiativă, fără sclipiri, mediocru. Nu rareori o astfel de atitudine trezește împotrivire și nemulțumire din partea adolescentului care, nu fără temei, își manifestă spiritul critic față de stilul de muncă și procedeele folosite de profesor.

---

[7] D. Todoran, *Psihologia temperamentului*, Ed. Inst. psih. al Universității Cluj, 1932, p. 135—136.

[8] J. Hasserforder, *La creativité* ; „L'éducation nationale", Paris, 1966, nr. 801.

„Nu-mi plac profesorii care nu știu să predea sau care ne pretind nouă elevilor, să ne însușim cunoștințele predate fără a gîndi, uneori chiar fără a schimba formulările. Am avut un astfel de profesor de fizică în clasa a VIII-a, care, dacă noi nu rezolvam problemele la tablă cu aceeași metodă (cu toate că și raționamentele noastre erau bune), ne punea note slabe. Acest lucru nu mi-a plăcut niciodată în școală!". La aceleași efecte și aprecieri negative duce indiferența și lipsa de receptivitate a profesorului față de inițiativa elevului. „Se mai întîlnesc cazuri și acum — arată un alt absolvent de liceu — cînd profesorul intră în clasă închis în gîndurile lui. Deschide catalogul, face prezența, ascultă cu o plictiseală vădită, iar apoi cu o vorbă monotonă începe expunerea lecției noi. Această monotonie se face tot mai simțită pe măsură ce lecția se desfășoară, astfel încît obiectul respectiv devine un chin". Judecata severă, dar obiectivă a adolescentului trebuie să servească drept îndemn pentru o luptă mai energică împotriva rutinei, indiferenței și conformismului pedagogic.

Cultivarea creativității este condiționată și de dezvoltarea funcției critice a gîndirii, de perfecționarea aptitudinilor de diferențiere, de comparație și apreciere. Pentru educarea unor astfel de aptitudini intelectuale, activitatea școlară trebuie să îndeplinească anumite cerințe printre care „tensiunea psihică, încordarea energetică a elevului au un rol important" [9]. Spiritul activ, intensitatea, caracterul conștient și afectiv susținut al participării elevului la înfăptuirea sarcinilor școlare, pun premise dezvoltării spiritului critic și obiectiv al gîndirii, încurajînd năzuințe creatoare. Pentru o asemenea dezvoltare intelectuală este însă necesar să deprindem pe elev „cu munca izvorîtă din inițiativă proprie, cu autocontrolul muncii și operelor sale, precum și cu spiritul de obiectivitate *în judecarea muncii și lucrărilor proprii și ale altora*" [10] (s.n.). Într-un cuvînt, se impune obișnuirea elevului cu analiza critică temeinică și constructivă a muncii desfășurate în procesul activității școlare. Exigența față de sine îl ajută pe adolescent „să-și mobilizeze resursele interne pentru găsirea unor noi mijloace și procedee de lucru, îl determină să experimenteze și să dobîndească însușirea și cunoștințele necesare unei activități rodnice" [11], facilitînd valorificarea crescîndă a potențialului său intelectual, dezvoltarea creativității, inteligenței și inventivității sale. Starea psihică de permanentă „nemulțumire" față de realizările proprii, de căutare insistentă a noului devine teren propice pentru cultivarea spiritului de inițiativă și de independență intelectuală, condiție însemnată a creativității în gîndire, și trebuie, de aceea, să fie susținută, încurajată și stimulată de către profesor. Datele culese cu prilejul sondajului amintit surprind efecte pozitive ale unor astfel de preocupări și îndeamnă, în continuare, la o muncă stăruitoare în acest domeniu. Atitudinea critică față de munca școlară și față de rezultatele ei este caracteristică majorității elevilor de liceu (îndeosebi din clasele mari). Semnificativă este, din acest punct de vedere, analiza statistică a răs-

[9] D. Todoran, *Psihologia temperamentului*, Univ. Cluj, 1932, p. 134.
[10] Șt. Bîrsănescu, *Pedagogia și didactica*, Ed. Scrisul Românesc, S. A. Craiova (Ed. a 8-a revizuită), 1944, p. 298.
[11] A. G. Kovalev, V. A. Measișcev, *Particularitățile psihice ale omului*, vol. II, E.D.P. 1963, p. 115—116.

punsurilor primite la întrebările : Ce rezultate ai obținut la învățătură ? Au corespuns ele cu posibilitățile și cu cerințele tale față de tine ? Puteau fi mai bine ? În ce condiții ? Un număr de 101 elevi (83,4% din participanții la anchetă) se pronunță în sensul că rezultatele puteau fi mai bune, exprimînd astfel o atitudine autocritică. Părerile exprimate în scris sînt convingătoare.

„...Nu sînt încă pe deplin format din punct de vedere intelectual — arată un absolvent. Pînă mai ieri aveam impresia că nu pot gîndi singur, că nu pot aduce ceva al meu, propriu în discuție. Și mai ales, nu aveam puterea să-mi susțin părerile. Cu vremea, prin străduința mea și cu ajutorul profesorilor, mi-am schimbat părerea și m-am transformat. Treptat, treptat am reușit să mă așez pe picioarele mele și mi-am dat seama că totul este munca. Nu poți cunoaște nimic, nu poți face nici un fel de progres, dacă nu muncești. Prin muncă și voință poți totul ...", iar eleva B. M. din clasa a XI-a, Liceul nr. 1 din Roman adaugă : „...Revăd întotdeauna ceea ce am făcut, reflectez și caut să înțeleg unde am greșit sau unde aș fi putut obține rezultate mai bune. Încerc mereu să mă îndrept. Unele întîmplări și fapte din viața cotidiană, precum și îndemnurile profesorilor sau ale dirigintelui m-au ajutat să trag concluzii folositoare pentru perfecționarea mea intelectuală".

Spiritul autocritic, realismul și modestia, înțelegerea și interpretarea justă a experienței personale, caracterizează acest mod de analiză, constituind, totodată, o premisă a progresului intelectual, a apariției și dezvoltării unui mod de gîndire și de acțiune creator. Se poate aprecia contribuția adusă în acest sens de orele de dirigenție (îndeosebi cele referitoare la analiza muncii școlare) precum și a diverselor procedee folosite de către profesori în vederea analizei și stimulării „performanțelor" școlare ale elevilor. În anumite școli, s-au adăugat contribuții însemnate ale organizațiilor U.T.C. din ultimele clase de liceu, care, printr-o judicioasă stabilire a tematicii adunărilor, prin afirmarea și răspîndirea unei opinii corecte cu privire la muncă și învățătură printre elevi, au sprijinit eficient munca profesorilor, au întregit și adîncit influențele educative ale școlii. Munca de formare în acest fel a atitudinii față de învățătură și de orientare constructiv-creatoare a spiritului critic al adolescentului nu este însă pretutindeni o preocupare constantă a tuturor cadrelor didactice. Sînt cazuri cînd nu se manifestă suficientă receptivitate, atenție și considerație pentru unele preocupări și păreri ale elevilor, pentru dezbaterea sinceră, deschisă și serioasă, competentă, a problemelor ce-i preocupă.

De aceea, „ar fi necesare — arată un absolvent — mai multe discuții de la om la om între profesor și elevi", iar un altul adaugă : „viața ridică multe probleme pe care școala le ocolește". Sînt pierdute astfel prilejuri unice pentru a cultiva simțul răspunderii și a orienta pe adolescenți în formarea unor puncte de vedere juste și clare, pentru a le dezvolta capacitatea de discernămînt ș.a. ca expresie a funcției critice și creatoare a gîndirii. Se constată uneori, datorită unei insuficiente îndrumări pedagogice și ca efect al unei slabe preocupări a școlii, o orientare nesatisfăcătoare a adolescenților în probleme privind perspectivele îmbunătățirii muncii și a condițiilor

în care ar fi fost posibil un randament școlar mai ridicat, „Rezultatele ar fi fost mai bune, dacă îmi organizam mai bine (!?) munca". „De-a lungul anilor am obținut rezultate bune, dar puteau fi și mai bune, dacă mă preocupa mai mult studiul". „Dacă aș fi învățat mai mult cred că aș fi obținut rezultate mai bune" etc.

Datele de mai sus pun în lumină necesitatea de a acorda atenție sporită muncii de formare a gîndirii creatoare la elevii de liceu. Se desprind totodată răspunderea profesorului și rolul însemnat al stilului său de muncă la lecție pentru educarea intelectuală corespunzătoare a elevilor. Necesitatea crescîndă a dezvoltării spiritului creator pune problema educării mai stăruitoare a spiritului de independență, a adîncirii gîndirii critice și a capacității de a exprima un punct de vedere propriu — drept sarcini dintre cele mai însemnate ale școlii în momentul de față. Nu am ales, se înțelege, decît unele aspecte ce ni s-au părut mai importante și actuale pentru munca desfășurată în școli în problema atît de complexă a educării creativității în gîndirea elevilor.

2. *Creativitatea ca însușire a personalității.* Spiritul creator include un anumit mod de a gîndi, dar nu se reduce la atît. A limita creativitatea la unele particularități de gîndire înseamnă a concepe unilateral, îngust și fals esența ei, care ține de *modul de a fi* și de a se exterioriza *al persoanei în întregul ei.* Apariția sau lipsa spiritului creator nu poate fi constatată decît în contextul mai larg al personalității, al însușirilor sale caracteristice, dintre care *orientarea* nu este de ultimă importanță. Dacă la adolescenții cu scăzut nivel motivațional, lipsiți de principialitate, fără o perspectivă care să-i orienteze în mod corespunzător în împrejurările diverse ale vieții, spiritul creator — în adevăratul înțeles al cuvîntului — este absent sau mult atenuat, dimpotrivă, la cei cu privire clară, capabili de a anticipa viitorul, „prinși" de vîltoarea unei sănătoase și ferme năzuințe de afirmare și progres, manifestarea creativității se constată pe un front larg, cuprinzînd nu numai activitatea intelectuală, ci procesul amplu al dezvoltării personalității în întregul său. Motivele de comportare, orientarea profesională ș.a. explică — în aceste împrejurări — mai realist reușita sau nereușita școlară decît nivelul de inteligență, de aptitudine sau alte trăsături, fiind factori ce impulsionează pe adolescent să acționeze eficient atît în domeniul muncii școlare, cît și în direcția ameliorării, întăririi și dezvoltării trăsăturilor pozitive de caracter. Dacă adăugăm că adolescenței îi sînt proprii înclinația spre visare și romantism, optimismul, năzuința spre ideal, vom conchide că într-adevăr spiritul de inițiativă și de independență găsesc un cîmp mai larg de manifestare, devenind modalități de exprimare a personalității. Nu rareori gîndirea și simțirea adolescentului se „pătrund" de influența rodnică a unor idei înflăcărate ce devin adevărate crezuri. La aceasta contribuie sensibilitatea, sinceritatea și receptivitatea adolescentului față de tot ce este înaintat, generos, uman.

„... Mi-am propus — arată eleva M.L. de la Liceul din Buhuși — să devin un om în adevăratul înțeles al cuvîntului. Aș vrea să ajung un om fericit și să fiu capabilă să fac pe cineva fericit. Pentru a-mi realiza idealul, mă pregătesc cu sîrguință

și citesc multă literatură, din care trag prețioase învățăminte. Îmi plac foarte mult romanele psihologice. O puternică influență au exercitat asupra mea romanele «Tăunul» de E. Voynich și «Jane Eyre» de Charlotte Brontë. Cu ajutorul lui Arthur Burton din «Tăunul» am căpătat încredere în idealul propus și convingerea că prin luptă orice obstacol poate fi învins. Jane Eyre m-a ajutat să înțeleg oamenii și să-i îndrăgesc. Citesc, de asemeni, cu multă plăcere articolele din «Scînteia tineretului» de la rubrica «Să discutăm despre tinerețe, educație, răspundere». Îmi dau seama că îmi trebuie mai multă voință și uneori încerc să-mi frînez unele dorințe care mi-ar dăuna, dar nu reușesc totdeauna..."

Se dezvăluie astfel forța obiectivă și influența pozitivă a apariției și precizării idealurilor pentru orientarea personalității și pentru stimularea spiritului creator al adolescentului. Acțiunile sale capătă un sens și un țel precis, fiind orientate spre înfăptuiri majore, încurajînd năzuințele spre culmi, spre perfecționare și creație. Idealul devine astfel un fel de centru etic al personalității, de a cărui închegare este legată și formarea unor trăsături specifice creativității. Apariția simțului responsabilității îl ajută pe adolescent să-și cultive prețioase însușiri intelectuale și morale și să năzuiască în mod creator spre realizarea idealurilor sale. La aceasta se adaugă precizarea anumitor tipuri de interese, devenite mijloc de „a-și manifesta tendințele, motivațiile, sistemul său de valori, personalitatea sa" [12] însoțită de orientarea spre anumite profesiuni, care ridică pe un plan mai înalt activitatea de cunoaștere și de creație. Se stabilesc corelații specifice între aptitudini, personalitate și interese, corelații ce exprimă tot mai pregnant perspectivele și orientarea adolescentului. „Interesele sînt acelea care determină direcția efortului și a activității, în timp ce aptitudinile joacă un rol important în fixarea nivelului reușitei," [13], stimulînd spiritul creator. Din acest punct de vedere, reflecțiile adulților sau ale tinerilor de aceeași vîrstă, convorbirile cu cadrele didactice, întîlnirile cu diferiți oameni ai muncii, consultarea literaturii ș.a. exercită o influență pozitivă, fapt relevat în multe din răspunsurile primite de la absolvenții de liceu participanți la ancheta noastră.

„Mi-am dat seama — arată I.E. — că alegerea profesiunii este o problemă grea și că trebuie să reflectez mult asupra ei. Profesiunea pe care o aleg trebuie să corespundă posibilităților mele, dar să fie totodată utilă societății, să mă facă capabilă de un randament înalt de muncă în domeniul respectiv, căci numai astfel pot deveni un om desăvîrșit. Pentru aceasta caut încă de pe acum să învăț temeinic, să-mi însușesc cunoștințe și priceperi în plus față de cele predate în școală, să-mi perfecționez aptitudinile de care voi avea nevoie în viitor", iar S.M. arată: „Nu trebuie să ne pripim, ci să examinăm serios această problemă, să vedem în ce domeniu munca ar putea fi pentru noi o bucurie, o mîndrie și prin ea să ajutăm la înălțarea și înnobilarea lumii. Acest adevăr l-am înțeles temeinic încă din ultimele clase de liceu".

---

[12] S. Larcebeau, *Les intérêts des garçons de l'enfance à l'adolescence*, BINOP, Bull. Inst. nat. Or. prof. 21/1965.
[13] *Ibidem*

Cum putem defini deci spiritul creator? Spiritul creator este o *însușire sintetică a personalității care se manifestă în orientarea, organizarea și desfășurarea activității, printr-o direcție clară, precisă și printr-o finalitate intenționată, specifică, originală* (incluzînd, se înțelege, creativitatea gîndirii). O asemenea definiție dă după părerea noastră, posibilitatea aprecierii juste a influenței factorului educativ asupra formării și dezvoltării spiritului creator. Devine evident pentru orice educator faptul că formarea spiritului creator presupune o muncă educativă intensă, complexă și de durată, la a cărei desfășurare și reușită trebuie să fie angrenat adolescentul însuși. De aici trebuința unei îndrumări pedagogice competente care să-l orienteze în alegerea sau făurirea unor modele capabile să servească orientării adolescentului în activitatea și conduita sa. Prezentarea diferitelor tipuri de modele și analiza măsurii în care ele corespund atît năzuințelor, motivelor și idealurilor elevilor, cît și cerințelor fundamentale ale educației comuniste nu poate decît să servească orientării muncii educative în acest sens. Modelele alese de elevii de liceu, după cum rezultă din ancheta noastră, se împart în mai multe categorii și anume:

a. *Modele concret intuitive.* „Aș vrea să semăn cu profesoara de limba română — arată o elevă de la Liceul Petru Rareș din Piatra Neamț. De ce? Pentru că nu mă îndoiesc nici o clipă de cultura și de calitățile sale ca profesoară"; „Vreau să semăn cu ... Sadoveanu. Și mie ca și lui îmi place să pescuiesc, îmi place vînătoarea, îmi place să scriu, să compun". Uneori astfel de modele rezultă în urma îmbinării unor însușiri diferite extrase atît din realitatea înconjurătoare, cît și din materialul beletristic aflat la îndemîna adolescentului. „Aș vrea să semăn — arată elevul S.M. de la Liceul din Tg. Neamț — cu oamenii care n-au precupețit nimic pentru înflorirea patriei. Aș vrea să o slujesc cum a slujit-o Enescu cu pana, bagheta și vioara. Aș vrea să-mi iubesc meseria cum iubea Vlaicu înălțimile. Exemplul de conduită pe care-l voi urma este cel al dirigintelui meu, care a știut să ne însufletească pe noi, elevii săi".

b. *Modele abstracte* — rezultînd din generalizarea și sintetizarea „ideală" a unor însușiri ale personalității. „Caut să-mi însușesc ceea ce e bun și frumos la alții. Vreau să-mi formez o individualitate care să-mi fie proprie numai mie"; „Eu vreau să semăn cu acei oameni care muncesc cu tot interesul pentru binele colectivității" etc.

c. *„Automodele"* — exprimînd proiectarea în viitor a personalității proprii și luarea în considerare a perspectivei dezvoltării ca ghid al autoeducației. „Eu vreau să semăn — mărturisește C.M., clasa a XI-a, Liceul Petru Rareș din P. Neamț — cu mine, dar puțin schimbată decît sînt acum. Sînt convinsă că fiecare om, și deci și eu, își are personalitatea lui: ca mine nu este nimeni și nici eu n-aș putea fi ca altcineva, pentru că nu are nici un rost să fie un om copia celuilalt". Datele de mai sus confirmă faptul că „confruntarea cu un model implică și o anumită doză de autoinvestigație care duce la dobîndirea conștiinței de

sine" [14], prilej de adîncire a cunoașterii proprii de către adolescent și de stimulare a creativității în sensul cel mai larg al cuvîntului. Ultimul tip reprezintă un grad mai înalt de interiorizare, o sporire a exigenței față de sine a adolescentului. „Automodelul" nu este altceva decît o reflectare în conștiința adolescentului a unor cerințe inițial exterioare, acceptate, la care acesta și-a dat adeziunea, transformîndu-le în propriile sale cerințe față de sine.

Studierea și dezbaterea acestei probleme ridică, fără îndoială, numeroase alte aspecte privind munca de educare a spiritului creator la elevi. Important este acum a înțelege utilitatea și necesitatea unei preocupări pedagogice sistematice în acest domeniu. În încheiere, ne propunem sublinierea cîtorva idei : 1/creativitatea este o însușire complexă și sintetică a personalității, care se dezvoltă în condiții optime în anii adolescenței ; 2/spiritul creator — deși se întemeiază pe cultivarea unor însușiri ale gîndirii — nu poate fi rezultat numai al educației intelectuale, ci este efectul global al dezvoltării personalității și al educării sale multilaterale ; 3/educarea spiritului creator în procesul de învățămînt implică accentuarea funcției formativ-educative a școlii, cerință importantă a învățămîntului contemporan.

ШКОЛА И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ДУХА

(Резюме)

Исходя из возрастающей необходимости в развитии творческого духа у учащихся в современных условиях, автор проводит анализ некоторых теоретических и практических вопросов воспитания творческого мышления юношей. Понятие „креативности", в узком смысле, определяется как атрибут мышления, а в более широком стысле, как признак личности. Указывается на способы педагогического „превращения в ценность" психических черт юноши.

В заключительной части подчеркивается, что творческий дух не тожет быть результатом только умственного воспитания, но и всестороннего развития личности.

L'ÉCOLE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRÉATEUR CHEZ LES ADOLESCENTS

(Résumé)

Se donnant pour tâche de mettre en évidence la nècessitè toujours plus grande de cultiver l'esprit créateur chez les élèves, selon les conditions imposées par notre époque, l'auteur se propose de développer certains aspects théoriques et pratiques concernant l'éducation de la personnalitè créatrice et de la pensée créatrice chez les adolescents. On définit la notion de création dans son sens restreint en tant qu'attribut de la pensée et dans son sens plus large comme qualité de la personnalitè et l'on mentionne des modalités de mise en valeur pédagogique des traits psychiques des adolescents, en vue de l'éducation dans cet esprit des èlèves de lycée. A la fin, on

[14] J. Samler, *Școala și conștiința de sine*, Harward Educational Research, Cambridge, Massachusettes, m. 1/1965.

conclut que l'esprit créateur, bien que fondé sur la formation et le développement de certaines qualités de la pensée, ne peut pas être seulement le résultat de l'éducation intellectuelle, mais bien celui du développement multilatéral de la personnalité, ce qui suppose une mise en valeur plus efficiente des possibilités éducatives et formatives dans le processus d'enseignement.

THE SCHOOL AND THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE SPIRIT IN ADOLESCENTS

(Abstract)

There is a growing demand in the world today to develop the creative spirit in adolescents, says the author who, treating of certain theoretical and practical aspects of the problem, defines the notion of creativeness both as an attribute of reasoning and as an acquisition of personality. And although the creative spirit is based on the formation and development of certain attributes of reasoning, such as creativeness, it cannot be the result of intellectual education only, but of the manysided development of personality. This requires the full use of all educational and formative possibilies in the education process.

Orientări metodologice în cercetările de didactică

Conf. VASILE BUNESCU

Revoluția tehnico-științifică cu urmările ei în acumularea informațiilor și în metodologia multor științe particulare, schimbările social-politice și extinderea concepției materialist-dialectice au impus orientări noi și în cercetarea și în organizarea procesului de învățămînt.

Avînd ca obiect cercetarea *conținutului, metodelor, formelor* și *mijloacelor de învățămînt*, didactica este obligată să abordeze într-un mod nou toate aceste aspecte.

1. În ceea ce privește **conținutul**, principala problemă ce trebuie rezolvată este aceea a selectării, a organizării acelor informații necesare pentru ca tînărul să aibă o imagine contemporană a vieții în ansamblu, posibilitatea integrării lui sociale.

Aceasta înseamnează alegerea și prezentarea informațiilor în așa fel, încît ele să contribuie la formarea acelor capacități intelectuale și trăsături morale impuse de specificul epocii noastre, cerute și în perspectivă. Dezvoltarea capacităților intelectuale necesare adaptărilor și readaptărilor rapide la condiții schimbate presupune exersarea creativității (flexibilitatea și fluiditatea) gîndirii, iar formarea și dezvoltarea trăsăturilor morale presupun exersarea inițiativei bazate pe o disciplină a muncii caracterizată prin înțelegere științifică și vibrare afectivă, prin intoleranță față de inactivitate.

Aceasta este problema majoră privind conținutul și ea surprinde în sine și aspectul *prevederii, caracterul prospectiv al acțiunii instructiv-educative*, principala orientare metodologică a cercetărilor de didactică. Dacă informațiile nu pot fi asimilate toate în întreaga perioadă de școlaritate (chiar toată viața și nici numai într-o ramură a științei), iar multe din cele care se dau în perioada de școlarizare sînt repede perisabile, încît peste 15—20 de ani, tocmai în perioada vieții active, ele nu mai corespund, rezultă că prin organizarea conținutului important este *să formăm capacitățile solicitate mult* într-o epocă cu ritm rapid de dezvoltare.

Căile, metodele de soluționare a acestei probleme sînt :

a) selectarea cunoștințelor și organizarea lor în programe și manuale încît *să introducă pe elev cît mai devreme posibil în logica științei respective* ;

b) stocarea celorlalte informații în mijloace auxiliare de învățămînt (cărți, discuri, benzi, mașini cibernetice etc.).

Prima cale (aspect metodologic) este posibil de realizat, întrucît avem un parametru conturat : logica științei. Mai greu este de stabilit modalitățile concrete de respectare a ei la diferite nivele de vîrstă. În sistemul de învățămînt pe cicluri (clasele I—IV, V—VII sau VIII, mediu,

superior), sistemul concentric de organizare a conținutului a determinat și principiul metodologic : integrarea logicii științei în logica didacticii, sau în orice caz accentul pe logica didactică. În condițiile contemporane și, sigur, pe o scară mai largă în perspectivă, s-a impus organizarea unor școli obligatorii de 8, 9, 10 ani, iar în unele țări avansate se propune chiar de 12 ani. În condițiile unor școli cu o mai lungă durată de timp, se ușurează realizarea principiului liniar de organizare a conținutului și se creează posibilități mai largi de respectare riguroasă a logicii științei.

Este evident că dacă absolventul liceului ajunge să-și însușească logica științei respective, orice nouă cucerire, orice nouă informație nu se stochează mecanic, nu se adaugă pur și simplu, ci este asimilată și integrată sistemului logic respectiv. În felul acesta, el este format pentru viață, iar o mare parte din informații pot să nu fie stocate în capul său, ci pot să fie conservate în mijloace auxiliare. Această cerință metodologică ne ajută să vedem altfel modernizarea programelor și manualelor. Noile cuceriri în domeniul unei anumite științe concretizate și într-un obiect în planul de învățămînt nu se vor mai adăuga ca ultim capitol la ultima clasă, ducînd mereu la supraîncărcare.

Modernizarea programelor și manualelor, în urma acumulării rapide de cunoștințe (cu caracter de principii metodologice de multe ori), însemnează și o restructurare a întregului conținut, pe baza unei mai stricte respectări a logicii științei. Dar logica științei nu însemnează o suprapunere cu istoricul ei. Tocmai de aceea organizarea conținutului trebuie să se facă plecînd de la schimbările care au intervenit în planul metodologic. Multe din momentele dezvoltării fiecărei ramuri a științei, concretizate în concepte și categorii, nu se mai reține în condițiile impuse de metodologia contemporană. Iată un alt aspect de metodă în abordarea și în cercetarea concretă a conținutului învățămîntului, cu repercusiuni practice nu numai în rezolvarea problemelor privind noul sens al caracterului *formativ* al învățămîntului (integrarea în logica științei dezvoltă gîndirea specifică și generală), dar și în rezolvarea unei probleme acute, de mare amploare, prezentă pe toate meridianele globului — *supraîncărcarea*. Scoțînd chiar tot ce ni se pare vechi, nu vom crea nici o dată atîta spațiu în programe și manuale încît să se cuprindă tot ce apare nou. Singura soluție este restructurarea integrală a conținutului, pe toată perioada de școlarizare. Acest mod de a pune problema restructurării conținutului este valabil pentru toate categoriile de obiecte din planul de învățămînt.

În alegerea obiectelor și stabilirea ponderii lor în planul de învățămînt, orientarea ne-o impun realitatea contemporană, revoluția tehnico-științifică, avalanșa de informații și rapida lor circulație, diversificarea științelor, creșterea importanței problemelor social-politice, cu extinderea concepției materialist-dialectice etc. De aici procente mai ridicate, decît în trecut, pentru științele naturii, îndeosebi matematice, matematica devenind un limbaj universal ; tehnologia producției devine obiect și în școli teoretice ; limbile străine cresc și ele ca pondere în planurile de învățămînt dată fiind rapida circulație a informațiilor ; ca răs-

puns la „tehnicizarea" vieții cresc pretențiile față de obiectele privind educația estetică, artistică ; de asemenea, crește importanța disciplinelor cu caracter teoretico-sintetic, filozofic.

Mai este util să ținem seama, în modalitățile de prezentare a conținutului, precum și în transmiterea lui în manuale sau în lecțiile profesorului, de tendința de exprimare sintetică, chiar simbolizată. Matematica începe să devină un limbaj universal tocmai pentru că introduce o simbolistică comună. În perspectivă, bogăția uriașă de informații nu va mai putea fi transmisă decît într-un procent relativ mai mic. De o parte din această cantitate de informații va fi totuși nevoie pentru a se putea forma capacitățile intelectuale ; exersarea acestora se face în procesul asimilării cunoștințelor. Va fi necesară însă o exprimare în atîtea cuvinte cîte sînt necesare, înlăturîndu-se cele de prisos, redondanța, care îngreuiază sesizarea și însușirea logicii științei respective. Cu atît mai mult stocarea cu mijloace auxiliare presupune introducerea formulelor sintetice, logico-matematice. Deprinderea unui asemenea mod de gîndire și exprimare necesită introducerea în conținutul învățămîntului a logicii matematice, în primul rînd a calculului propozițiilor. Perspectiva aceasta este : transmiterea unei mari bogății de informații într-un limbaj sintetic. Această formulă înlătură supraîncărcarea prin înmagazinarea de informații, dar suprasolicită la prelucrare intelectuală bazată pe o înaltă capacitate de abstractizare.

2. Problema principală privind **metodele de transmitere a cunoștințelor** stabilite în programe și manuale se referă la folosirea acelora care au eficiență *formativă*. Se poate obiecta că nu este o problemă nouă și că de secole, de cînd ea se pune, a fost rezolvată. Problema este veche și s-a rezolvat corespunzător în diverse epoci. Astăzi, sensul învățămîntului formativ este altul și deci altele pot fi și metodele care să-l realizeze, iar cele vechi, menținute, însă orientate altfel.

Problema este veche, dar a devenit nouă, căci nu numai datele s-au schimbat, ci și raporturile dintre datele ei. *Învățămîntul formativ* nu este un fapt simplu, ci un raport complex și dinamic între condițiile epocii, pe de o parte, și direcțiile și nivelul proceselor intelectuale și morale solicitate de epocă, pe de altă parte.

Pentru a face astăzi învățămînt formativ nu mai este suficientă, pentru rezolvarea practică a problemei, o dezvoltare, în general, a capacităților intelectuale. Caracteristicile epocii ne ajută să-i precizăm mult mai bine conținutul, să ierarhizăm capacitățile intelectuale în așa fel, încît să asigurăm dezvoltarea acelora care antrenează la un nivel superior pe toate celelalte și fac individul capabil de adaptări și readaptări.

Dezvoltarea creativității (flexibilității și fluidității gîndirii) constituie veriga principală prin care se pot antrena toate celelalte procese pentru ca tînărul să se adapteze la situații schimbate. Aceasta fiind direcția metodologică, cercetările de didactică trebuie să caute modalitățile de realizare, în primul rînd, a acestor calități ale gîndirii.

În stabilirea concretă a modalităților de educare a capacităților intelectuale ne ajută și cibernetica, știința acțiunii eficiente, care are, de altfel, o mare contribuție la conturarea unor trăsături ale gîndirii științi-

fice contemporane. Accentuînd valoarea euristică a raționamentului analogic, impunînd ca metodă eficientă de cercetare modelarea și folosirea modelelor, cibernetica atrage atenția că aceste direcții trebuie să fie urmărite încă în procesul de învățămînt, în școli. Nu este vorba de folosirea modelelor în sensul de demonstrare a materialului didactic și deci de realizare a principiului intuiției. Nu urmărim prin aceasta aducerea în fața elevilor a unui material didactic și mai bogat, căci și așa, în multe situații, se constată că intuirea unui material bogat reduce activitatea la nivelul primului sistem de semnalizare și îngreuiază surprinderea esențialului. Stimularea activității de investigație, pe baza raționamentului analogic, însemnează antrenarea gîndirii creatoare, în primul rînd educarea flexibilității. Analogiile cu realul, comparațiile între modele (substanțial, grafic, logic, matematic) sînt un mijloc dovedit eficient în cercetările noastre pentru dezvoltarea creativității și flexibilității gîndirii [1].

Modelarea și exersarea elevilor în aceste treceri de pe un model pe altul, cu descoperirea unor elemente noi de fiecare trecere, precum și ridicarea spre trepte din ce în ce mai înalte ale abstractizării, presupun o creștere a intensității proceselor intelectuale și aduc elevului satisfacții după eforturile depuse. Se realizează deci deziderate majore : activizare și motivare pentru activitate. Practica folosirii în lecțiile de anatomie și fiziologie, chiar în clasele școlii generale, a modelării cibernetice a dus la însușirea rapidă a raționii funcționale atît de greu înțeleasă de elevi, dar și la exersarea gîndirii în direcții productive.

Sînt suficiente aceste treceri pentru intensificarea proceselor intelectuale ? Desigur că rămînerea numai la anumite procedee, în general, nu poate realiza o dezvoltare completă. De aceea, pe lîngă *modelare*, socotim că în epoca noastră se impune, ca orientare metodologică, folosirea *situațiilor problematice*. Punerea elevilor în fața unor probleme nu este un procedeu metodic nou. Noi dăm însă un sens nou acestor situații problematice, sens impus de orientarea metodologică care reflectă cerințele contemporane față de personalitatea umană. În condițiile în care se acumulează date noi (unele care duc la conturarea unui alt mod de a concepe întreaga structură a unei științe), gîndirea trebuie să fie capabilă de asemenea restructurări. Această situație obligă școala, pentru a răspunde cerinței de a pregăti pentru viață, să găsească modalități, procedee metodice de a educa această capacitate. De aceea, situațiile problematice pe care le introducem în experimentele noastre, în vederea intensificării proceselor intelectuale și a educării capacității de readaptare, de restructurare a unor vechi reprezentări sau noțiuni despre fenomene, procese reale, sînt de așa natură, încît soluționarea lor pretinde cel puțin reorganizarea vechilor cunoștințe, dacă nu chiar infirmarea lor. Asemenea situații sînt numeroase. La gramatică, contradicția dintre planul empiric și planul logic, gramatical, împiedică multă vreme elevii

[1] Vezi studiul — Emilia Constantinescu și Marius Gall, *Un nou mod de a concepe perfecționarea predării cunoștințelor de fizică la clasa a VI-a*, în volumul *Studii și cercetări de didactică contemporană*, Ed. didactică și pedagogică (sub tipar).

să precizeze dacă *dezvoltarea*, *înflorirea* etc. sînt substantive. La fel, la fizică, *greutatea* este pentru elevii din clasa a VI-a (uneori și pentru cei din clasa a XI-a) o însușire a corpurilor. Puși în fața afirmației: greutatea nu este o însușire a corpurilor, elevii sînt contrariați, pentru că întreaga lor experiență i-a condus la convingerea că orice corp are greutate. Li se intensifică activitatea intelectuală și ajung să înțeleagă foarte ușor că greutatea nu este o însușire a corpurilor, ci o forță. În felul acesta, se pun bazele unei înțelegeri cu adevărat științifice. Se corelează astfel orientarea metodologică privind conținutul cu cea privind metodele de predare și se realizează mai deplin trăsături de care absolventul are nevoie în viață.

O cale nouă, menită să realizeze trăsăturile omului de azi și pe ale celui în perspectivă este și introducerea algoritmitizării, folosirea algoritmilor sau prescripțiilor algoritmice [2]. Deși se pare că în trecut, cînd condițiile rămîneau relativ stabile pentru întreaga viață activă a absolventului și deci instrumentele date în școală pentru adaptare rămîneau valabile, algoritmii ar fi fost mai utili decît astăzi, faptele nu sînt de natură să ne ducă la asemenea concluzii. În primul rînd, pentru că, oricît de multe situații se schimbă în condițiile cuceririlor rapide în tehnică și știință, rămîne ceva stabil pentru perioade destul de lungi de timp, uneori pentru multe generații. În al doilea rînd, dezvoltarea se caracterizează prin unitatea dintre continuitate și discontinuitate. Înzestrarea elevilor cu instrumente sigure de rezolvare a unor situații, probleme tip, deci transmiterea unor algoritmi de recunoaștere sau de rezolvare este o necesitate. Se creează deprinderi de muncă intelectuală care eliberează gîndirea de eforturi inutile, pentru a se putea concentra în direcții cu adevărat creatoare, destul de des întîlnite în epoca noastră.

Fiind deprinderi intelectuale automatizate, nu însemnează că însușirea lor trebuie să aibă loc pe baza memorării mecanice a prescripțiilor algoritmice, ci pe baza unei profunde înțelegeri. În felul acesta, algoritmizarea, prin conștientizarea procedeelor ce se automatizează, contribuie la dezvoltarea operativității specifice a gîndirii, dar și la operativitatea nespecifică, generală, a ei. În plus, automatizarea lor eliberează ulterior gîndirea de eforturi inutile. Este încă o orientare impusă de epoca noastră, îndeosebi de gîndirea, de metodologia cibernetică.

Iată cîteva direcții metodologice în ceea ce privește metodica predării la care, dacă adăugăm și *corelarea*, înțeleasă ca o activitate depusă de către elevi, ei fiind cei care stabilesc noi asociații cu cunoștințele însușite la alte obiecte, se conturează un sistem metodic cu eficiență sporită în direcția *formativă* a procesului de învățămînt, corespunzător cerințelor contemporane.

3. **Mijloacele de învățămînt** au fost întotdeauna unul din elementele mobile ale procesului de învățămînt, întrucît introducerea lor în activi-

[2] L. N. Landa, în lucrarea sa *Algoritmizația în instrucție*, (Moscova, 1966) pe bună dreptate consideră că algoritmii există în realitatea obiectivă, formularea lor exprimînd raporturi logice. Prescripțiile algoritmice însă sînt reguli care — respectate — duc la rezolvarea unor situații problematice de un anumit tip deși uneori nu se pot construi pe baza unor raționamente stricte.

tatea instructivă și educativă este impusă în cea mai mare măsură de tehnică. Astăzi, este cu atît mai evidentă necesitatea folosirii cuceririlor din domeniul tehnicii.

Ceea ce vrem să precizăm cu privire la orientarea metodologică în folosirea mijloacelor de învățămînt se referă la faptul că ele vor rămîne întotdeauna instrumente în mîna profesorului, auxiliare în activitatea sa și a elevului. Se poate, însă, ca anumite acțiuni ale profesorului să fie transmise chiar unor mașini (transmiterea informațiilor, ascultarea și aprecierea răspunsurilor elevilor etc.), dar toate acestea nu cuprind aria de fenomene și aspecte ale procesului de învățămînt, mai ales ele nu cuprind pe acelea care țin de esența lui — latura formativă, intelectuală, morală, estetică etc. Valoarea lor constă în faptul că profesorul se poate elibera, în condițiile folosirii unor asemenea mijloace tehnice, pentru a-și orienta activitatea, eforturile spre ceea ce nu se poate programa într-o mașină, chiar dacă aceasta are o mare capacitate de autoadaptare, de autoinstruire. Soluțiile date de ea vor fi întotdeauna probabilistice și limitate la ceea ce s-a introdus în programul ei, pierzîndu-se multitudinea de aspecte care exprimă creativitatea gîndirii.

Cînd se folosește *instruirea programată* (ea duce la creșterea eficienței învățămîntului sub multe aspecte), organizarea conținutului și multe din orientările metodice formative se pot realiza. Folosirea ei este binevenită, mai ales la predarea acelor capitole care au o mare stringență logică și la însușirea cărora elevii întîmpină greutăți. Profesorul rămîne însă cel care hotărăște cînd să se folosească de ea pentru a ridica randamentul învățămîntului.

Și în ceea ce privește celelalte mijloace tehnice de învățămînt situația este aceeași, poate chiar mai evidentă decît în cazul instruirii programate și al mașinilor de instruire. Nici un mijloc tehnic (televizor, radio, magnetofon, film etc.) nu are eficiență prin sine însuși, ci numai prin intervenția într-un anumit mod a profesorului. Cercetările privind metodica folosirii lor sînt deci esențiale și spre ele se îndreaptă eforturile didacticii contemporane.

Prin aceste afirmații nu minimalizăm rolul nici al mașinilor de instruire, nici al celorlalte mijloace, ci, dimpotrivă, considerăm aportul lor de foarte mare importanță. Insistăm asupra necesității extinderii lor, dar pe baza cunoașterii temeinice a condițiilor în care pot aduce eficiență maximă. Este vorba deci de cunoașterea metodicii folosirii lor. Cei care sînt sceptici în privința aportului lor vor fi desmințiți, pentru că tehnica le va impune, viața o cere. Pedagogii trebuie să pună însă și ei în fața tehnicii cerințe psiho-pedagogice de realizare a acestor mijloace, pentru ca eficiența lor să fie maximă.

4. **Formele de organizare** a procesului de învățămînt sînt și ele impuse de condițiile contemporane, iar metodologia cercetării și folosirii lor de asemenea.

Impunînd inițiativă, creație, inovație, epoca contemporană obligă cercetările de didactică să elaboreze — dincolo de lecția între pereții clasei — și alte forme. Așa se explică de ce lucrările de laborator, excursiile, munca în bibliotecă (deprinderea cu folosirea mijloacelor de

stocare a informațiilor) capătă o mare importanță. Ele exprimă, în fond, cerința ca activitatea independentă a elevului, în cadrul căreia se dezvoltă creativitatea, să capete o extindere mult mai mare. Procesul de dirijare a dezvoltării elevului devine în aceste condiții mult mai greu, și nu mai ușor, cum li s-ar părea celor care nu aprofundează această problemă. Îndrumarea atentă, lăsînd totuși depline posibilități de manifestare a independenței, canalizarea etică și productivă, formativă a acestei independențe, constituie probleme a căror metodică trebuie cercetată mult mai atent. Și să nu uităm, în acest sens, orientarea metodologică : educația începe atunci cînd însuși subiectul este conștient, la nivelul posibilităților sale, de acțiunea ce se întreprinde pentru el ; tot ceea ce face și se face în legătură cu formarea și educarea lui trebuie să fie înțeles de el. Strădaniile trebuie canalizate și în direcția studierii formelor de învățămînt adecvate acestei orientări.

Iată pe scurt unele din cerințele metodologice contemporane ale cercetărilor privind conținutul, metodele, mijloacele și formele de învățămînt. Ele sînt impuse de schimbările ansamblului de condiții în care se dezvoltă obiectul didacticii și de orientările generale metodologice ale științei contemporane în ansamblul ei, în didactică neavînd loc, în ultimele decenii, cuceriri de o asemenea amploare care să impună, prin ele însele, reconsiderări de ordin metodologic. Prin aceasta nu vrem să minimalizăm acumulările în domeniul didacticii. Toate aceste acumulări capătă însă o nouă finalizare în lumina orientărilor metodologice noi. Astfel, principiile învățămîntului — de mult constituite și încorporate în didactică — rămîn valabile, dar ele finalizează noile orientări.

*

Precizarea problemelor impuse de schimbările în condițiile de dezvoltare a obiectului didacticii, de știință în ansamblu, precum și descifrarea direcțiilor de rezolvare a lor sînt aspecte importante pentru conturarea metodologiei, dar ele nu o epuizează. Care sînt metodele ce trebuie urmate (folosite) pentru a descifra tendințele, legitățile, caracteristicile procesului de învățămînt ? Acestea sînt de fapt instrumentele operante în acțiunea de cercetare și de organizare a lui.

În sistemul metodelor de cercetare sînt cuprinse de obicei : observația, experimentul, convorbirea, ancheta, cercetarea documentelor școlare și anumite procedee — cercetarea individuală și colectivă, cercetarea monografică, muzeele pedagogice etc. [3].

Desigur, aceste metode se folosesc în cercetarea pedagogică de mult timp și se vor folosi și în viitor. Orientările noi metodologice din didactică impun însă o anumită ierarhizare a lor și chiar completarea lor pentru a le clarifica mai riguros în vederea înțelegerii modalităților de folosire.

a) Întreaga cercetare didactică are, în epoca noastră, un caracter profund experimental. Nu este o revenire la o modă mai veche, ci o

[3] Vezi : *Curs de pedagogie generală* sub redacția Prof. dr. docent Stanciu Stoian, Ed. didactică și pedagogică, București, 1961.

consecință firească a schimbărilor, în condițiile de ansamblu ale dezvoltării obiectului pe care-l studiază didactica, mai înainte prezentate.

În condițiile rapidelor schimbări în știință, în tehnică, în înseși condițiile în care se dezvoltă obiectul de cercetare al didacticii, a rămîne la studierea, cu preponderență prin metoda observației, a practicii instructiv-educative așa cum se dezvoltă ea, ar însemna preconizarea spontaneității în dezvoltarea și perfecționarea ei.

Epoca noastră cere intervenții conștiente, măsuri prospective în organizarea procesului de învățămînt. A aștepta, în condițiile dezvoltării rapide, să se producă efectele în practica instructivă, ca pe baza studierii ei să-i înțelegem legitățile și determinările, pentru ca apoi să elaborăm o didactică științifică, o teorie a procesului de învățămînt, însemnează permanentizarea rămînerii în urmă a teoriei față de practică și în felul acesta înseamnă a considera didactica o colecție de fapte, prezentate însă explicativ. Aceste rapide schimbări impun organizarea experimentală, prospectivă, a modalităților de realizare a unui proces de învățămînt inexistent deocamdată, dar sigur impus în viitor. Experimentul, prin definiție, este și în pedagogie creator de practica nouă, fără ca prin aceasta să nu poată fi natural. Prin această precizare cu privire la caracterul preponderent experimental al cercetărilor de didactică contemporană, nu sugerăm renunțarea la studierea practicii instructiv-educative, mai ales la studierea experienței înaintate. Aceasta trebuie să fie studiată, cercetată, pentru ca — descoperind tendințele dezvoltării ei viitoare — să-i pregătim organizarea eficientă. Organizarea experimentală a procesului de învățămînt însemnează pregătirea condițiilor (conținut, metode, forme) de grăbire a dezvoltării lui pentru a nu fi depășit de cerințele sociale.

Astăzi, știința este nu numai o sinteză teoretică a unei practici care se dezvoltă spontan, ci o creatoare de experiență nouă. De aceea a și devenit o forță de producție. Metodologia contemporană accentuează crearea unei practici noi, a unei *experiențe noi*, prin *metoda experimentală* și atrage atenția că rămînerea numai la studierea și generalizarea unei practici instructive care evoluează spontan însemnează condamnarea la rămînerea în urmă a învățămîntului față de ansamblul vieții sociale.

În aceste condiții de rapidă dezvoltare, apare evidentă necesitatea extinderii cercetării științifice pînă la cuprinderea cît mai largă și organizată a cadrelor didactice. Creîndu-se chiar în practică experiența nouă, pe baze științifice, adaptarea școlii la schimbările noi devine posibilă, decalajul dinrtre teorie și practică rămîne în limite stimulative, teoria trebuind să fie mereu înaintea practicii, pentru ca crearea experienței noi să fie conștientă și nu spontană.

b) Mai sînt și alte schimbări în sistemul metodelor. Astfel, observația nu mai este o metodă care înregistrează ce se petrece. Ea înregistrează, dar pe baza unui plan care stabilește direcțiile către care să se concentreze atenția — spre locul unde sînt introduse conștient modificările ale căror urmări trebuie surprinse. Prin această schimbare, impusă de caracterul experimental al cercetărilor, observația nu mai este un

act ce se petrece îndeosebi la nivelul primului sistem de semnalizare, ci o înregistrare a celor petrecute, însoțită de preocuparea pătrunderii în însăși esența fenomenului.

La fel se întîmplă și cu celelalte metode care fac parte din sistemul metodelor de cercetare în didactică.

c) Metodologia contemporană impune și o clasificare mai riguroasă a metodelor. Cele enumerate sînt în fond numai metode de investigare. Dar cercetarea este o acțiune mai complexă. Predominanta observației în cercetările care-și propuneau studierea fenomenului didactic așa cum avea el loc, în mod spontan, impunea pe un prim plan metodele de investigare și le neglija pe cele de prelucrare și de interpretare. În asemenea condiții, cercetările alunecă spre descrieri factologice, spre un pozitivism dăunător. Este adevărat că în perioadele în care s-a impus experimentul pedagogic metodele de prelucrare (matematică îndeosebi) au fost dezvoltate, la fel și cele de interpretare (cele logice impuse de St. Mill).

Astăzi, în condițiile cercetărilor experimentale, metodele de prelucrare, îndeosebi cele statistico-matematice, cele impuse de teoria informației, sînt un element esențial în conținutul metodicii cercetării și cu mare valoare metodologică. În primul rînd, este vorba de necesitatea de a surprinde aspectele legice ale unui fenomen de masă și deosebit de dinamic. În al doilea rînd, în dezvoltarea unui fenomen, aspectul evolutiv, cantitativ, este un aspect esențial. Exprimarea și interpretarea lui este mult mai riguroasă, dacă se folosește statistica matematică și teoria informației. Dar aceste metode imprimă întregii cercetări un anumit caracter. De aceea, ele au mare valoare metodologică. O cercetare care își propune surprinderea și a aspectelor amintite și deci folosirea metodelor statistice și de teoria informației este de la început organizată într-un mod specific.

Metodele logicii formale de interpretare (metoda concordanței, metoda diferenței, metoda variațiilor concomitente, metoda rămășițelor) capătă aplicări concrete și ținîndu-se seama de logica dialectică.

d) Important este și faptul că în metodologia contemporană se extinde metoda modelării, care nu este nouă, dar cibernetica o impune din ce în ce mai mult. Modelările încercate cu privire la învățare, la procesul de învățămînt, pentru a putea fi programat chiar în mașini, au mare valoare de investigare și impun noi puncte de vedere în legătură cu esența fenomenului educațional în general și a celui instructiv în special.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

(Резюме)

Уточняя тот факт, что предметом дидактического исследования являются содержание, методы, формы и средства обучения, автор описывает в первой части своего очерка методологические направления в исследовании содержания обучения. Он считает, что учащийся должен быть приобщен как можно скорее к логике данной науки; это

является решением в организации содержания, устранит перегрузку и создаст возможность усвоения новых достижений науки и техники.

Анализируя вопрос о методах исследования, автор демонстрирует необходимость в применении таких методов, которые наиболее полно осуществляют формативную сторону обучения.

Применение технических средств обсуждается на основе следующего тезиса: средства обучения, включая обучающие машины, всегда остаются вспомогательными средствами в руках преподавателя; методика их применения представляет собой злободневный вопрос исследований в этой области.

Усиление формативной стороны обучения ведет, по мнению автора, к применению форм работы, развивающих самостоятельность в мышлении и творческий дух.

В заключительной части автор обсуждает методы современного исследования, указывая на то, что в настоящее время появляется в новом свете роль наблюдения и эксперимента; кибернетика расширяет свою область, охватывая и педагогику.

ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE DANS LES RECHERCHES DE DIDACTIQUE

(Résumé)

Tout en soulignant que la didactique a pour objet la recherche du contenu, des méthodes, des formes et des moyens d'enseignement, l'auteur presente dans la première partie de son étude les directions méthodologiques concernant l'investigation du contenu. L'auteur attire l'attention sur le caractère prospectif des recherches et estime que l'intégration de l'élève, le plus tôt possible, dans la logique de la science constitue une solution d'organisation du contenu qui permette d'éviter la surcharge et rende possible l'aquisition des nouvelles conquêtes techniques et scientifiques par une préparation adéquate.

Quant à la recherche des méthodes d'enseignement, on met en évidence la nécessité d'utiliser celles qui réalisent au mieux l'aspect formatif *de l'enseignement et l'on présente les modalités qui permettent d'utiliser à ces fins le modelage, la problématique, les algorithmes et la corrélation active.*

L'emploi des auxiliaires techniques d'enseignement est présenté conformément à la thèse suivante: les moyens d'enseignement, y compris les machines à enseigner, ne sont que des auxiliaires entre les mains du professeur qui seul peut les rendre efficients; les méthodes d'emploi de ces moyens et la mise en valeur du potentiel de chacune de ces techniques constituent les objectifs essentiels des recherches dans cette direction.

L'auteur est d'avis que l'intensification de l'aspect formatif du processus d'enseignement entraîne l'emploi prioritaire des formes d'organisation qui développent l'indépendance de la pensée, la création.

L'orientation méthodologique concernant les méthodes contemporaines de recherche accorde une importance accrue à l'observation et à l'expérimentation pédagogique tout en soulignant la nécessité de différencier d'une manière plus pregnante des méthodes d'investigation, d'analyse *et* d'interprétation.

La cybernétique s'impose — selon l'auteur — en tant qu'une méthodologie dont le domaine s'étend à la pédagogie aussi.

METHODOLOGICAL TRENDS IN DIDACTICAL RESEARCH

(Abstract)

The author presents the methodological trends of a body of prospective didactical research. The content of education is best organized by making the pupil conversant, already in the early stages of schooling, with the logic of science. This, the author says, will do away with the over-training and over-burdening of pupils, and make possible the introduction of the latest developments of science and technology in education. Of the teaching methods, priority of place should be given to those which help achieve to a greater degree the formative aim of education, e.g.modelling, problem building, algorithm building, active correlation, etc. The teaching media, inclusing the teaching machines, are valuable aids in the teacher's hands; the problem of how to use them best is still being studied. Independent thinking and creativeness should be encouraged, and better methods of investigation, processing, *and* interpretation *of information should be devised, says the author, who also stresses the role of cybernetics in education.*

Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice

MARIN VIȘAN

Problema integrării sociale a tineretului, care preocupă un număr tot mai mare de oameni de știință, are o mare varietate de aspecte teoretice și practice. Unele dintre aceste aspecte au un caracter anticipativ față de momentul conturării pe plan teoretic a problemei ca atare, altele abia se găsesc în curs de rezolvare.

Ca în orice problemă de cercetare, integrarea socială a tineretului nu poate fi nici abordată cel puțin, și cu atît mai mult rezolvată pe plan teoretic și practic, frontal. Diferitele sale componente, fie că se raportează și decurg din problematica teoretică deja afirmată, fie că sînt determinate direct de o serie de factori sociali obiectivi, pot fi abordate parțial, pe compartimente ale științelor sociale.

Primatul unor aspecte ale problemei integrării sociale a tineretului, din punctul de vedere al luării lor în studiu, depinde în primul rînd de momentul în care sînt cel mai mult solicitate de raportul dintre cerințele sociale de ansamblu și diferitele etape ale dezvoltării ontogenetice a copilului și tînărului.

Nu în mod exclusiv, însă cu deosebire, *problema autoinstruirii* — de care ne ocupăm în studiul de față — care reprezintă după părerea noastră unul dintre aspectele principale ale problemei integrării sociale a tineretului, atît din punct de vedere teoretic, cît și practic, psihologic, și pedagogic, concordă cu etapa dezvoltării adolescentului. Este, credem, inutil să repetăm caracteristicile psihice ale adolescentului datorită cărora este așa de mult reclamată autoinstruirea la această vîrstă. Vom insista asupra acestor aspecte la momentul potrivit.

„Autoinstruirea" sau „autoinstrucția" constituie de fapt un proces social firesc pentru orice om conștient de rolul său în societate. Pentru unii oameni, mai ales în trecut, autoinstruirea apărea ca o necesitate personală în vederea stabilirii unei corespondențe cu anumite cerințe sociale obiective, mult datorată procesului instrucției școlare organizate. Astăzi, așa cum vom vedea în continuare, autoinstruirea — avînd mobiluri sociale mult mai puternice, mai ales în condițiile participării conștiente a întregului popor la construcția noii orînduiri socialiste — constituie un fenomen educativ care continuă, dar în același timp se și integrează în procesul de formare a omului în condițiile instituțiilor de învățămînt — școlare și extrașcolare.

Noi toți datorăm oamenilor din trecut, creatorilor de opere științifice și culturale, nu numai recunoștința pentru operele lăsate, dar întreaga noastră atenție pentru studiul vieții lor de creație, al disciplinei de muncă pe care și-au impus-o.

K. Marx, de exemplu, a publicat primul volum al *Capitalului* după 24 de ani de muncă. Numai pentru pregătirea primelor două capitole

ale volumului I din *Capitalul* Marx a extras note din diferite lucrări studiate, în volum de peste 200 de coli de tipar.[1]

Numele celor care își datorează opera muncii permanente de studiu și autoinstruire pot fi înmulțite pînă la completarea la zi a unei liste.

Avînd în vedere condițiile social-economice în care au trăit și au creat în trecut marile personalități de valoare universală, ajungem la concluzia că întreaga lor capacitate de muncă a fost mobilizată de un ideal personal, de clarviziunea pe care o aveau asupra epocilor viitoare, în slujba cărora și-au pus întreaga lor capacitate.

Cu totul altfel se pune problema în zilele noastre, în condițiile orînduirii socialiste. Savanții, cercetătorii, oamenii de știință sînt stimulați de idealul societății prezente și viitoare. De data aceasta solicitările nu mai aparțin exclusiv unor motive de ordin personal ale omului de știință sau de cultură, ci și sistemului de relații sociale în care trăiește.

Pentru omul de știință contemporan este caracteristică orientarea sa către cerințele stringente ale societății în care trăiește, ceea ce îi asigură o motivație deosebit de puternică. De asemenea, eforturile sale personale sînt îndeaproape sprijinite de către întreaga societate al cărei produs este. Pe lîngă acestea, munca lui este stimulată și de faptul că are convingerea că a servit societatea în care trăiește și că alături de ceilalți membri ai săi contribuie la realizarea idealului comun. Munca oamenilor, în general, în condițiile socialismului, a împrumutat tot mai mult din caracteristicile omului de știință consacrat. „Dezvoltarea furtunoasă a științei și tehnicii zilelor noastre cere unui număr tot mai mare de profesioniști, o gîndire capabilă să facă față cerințelor mereu noi din știință și tehnică. Această situație ridică probleme deosebit de acute pentru procesul de învățămînt, care trebuie să asigure însușirea temeinică și într-un ritm accelerat a cunoștințelor științifice de către elevi și studenți și totodată *să formeze tineretului studios o gîndire independentă și creatoare*"[2] (sublinierea noastră — M.V.).

Austroinstruirea sau *autoinstrucția* nu este o noțiune nouă, al cărei conținut ar fi necunoscut unui cerc larg de oameni. Conținutul ei este definit însă în mod diferit, în funcție de nivelul înțelegerii diferitelor sale componente, de experiența proprie, sau de cunoașterea activității altor persoane. Probabil că fiind o noțiune presupus cunoscută sau analoagă cu aceea de autodidact nu s-a mai considerat necesar să fie inserată nici în Dicționarul limbii române moderne, nici în Dicționarul enciclopedic și nici în alte lucrări asemănătoare apărute în alte țări. De regulă, întîlnim în schimb lămurirea noțiunii de „autodidact".

Nu totdeauna adevărata importanță a unei noțiuni rezultă din definirea pe care o dă un anumit dicționar. Desigur însă că are importanță și modul în care se precizează conținutul noțiunilor de către enciclopedii și dicționare.

---

[1] *Despre metoda de lucru a lui Karl Marx*, din vol. *Amintiri despre Karl Marx*, E.S.L.P., București, 1956, p. 227.

[2] Al. Roșca, *Cuvînt introductiv* la volumul *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, București, 1967, p. 5.

Autoinstruirea, nu ca noțiune de data aceasta, ci ca acțiune raportată la cerințele față de posibilitatea omului contemporan, credem că poate dobîndi o imensă importanță, dacă îi vom determina, cel puțin în parte, coordonatele sale pedagogice printr-o înțelegere modernă a sensului său.

În prezent nu constatăm numai lipsa ei din dicționare lingvistice, ci chiar și preocuparea din însuși domeniul în cadrul căruia în mod legitim ocupă un loc, sau ar trebui să ocupe un loc. Din manualele de pedagogie a lipsit totdeauna, sau în cel mai bun caz noțiunea de autoinstruire a fost doar amintită, și nu în contextul său cel mai cuprinzător.

Se pare că *autoinstruirea* a existat și a continuat să trăiască în acțiune, în parte în activitatea fiecărui om, iar în aceea a autodidacților în cea mai mare măsură. Poate de aici și tendința de confundare a celor două noțiuni, care în fond nu se acoperă una cu cealaltă.

Deocamdată, latura semantică nu se impune pe primul plan al discuțiilor științifice. Cel mult după o dezbatere „de fond" ar putea și noțiunea de *autoinstruire* să primească o formulare completă și totodată un loc binemeritat și în coloanele dicționarelor, alături de o bibliografie amplă.

Cel care încearcă să-și imagineze cel puțin rolul imens al acțiunii de autoinstruire în crearea tuturor operelor de cea mai înaltă valoare pentru omenire, dar mai ales rolul pe care îl va avea în perspectiva imediată a marilor înfăptuiri sociale, în cadrul complexului de cerințe care se succed în viața fiecărui om activ într-un ritm necunoscut pînă acum, va rămîne surprins de locul modest pe care-l ocupă această problemă în teoria științelor sociale în general, dar mai ales în cea a pedagogiei. Sînt puține lucrările care să abordeze problema autoinstruirii, nemaivorbind de o preocupare pentru elaborarea unui sistem specific al muncii de autoinstruire. De cele mai multe ori autoinstruirea a fost inclusă în autoeducație, însă fără a i se preciza totdeauna sensul său intrinsec. Abia în ultimii ani se remarcă unele preocupări pentru această problemă, care încearcă să determine raportul dintre cele două noțiuni și noul lor sens [3]. Aspectele majore ale autoinstruirii, mai ales din punctul de vedere al unei teorii pedagogice moderne, continuă să rămînă încă într-o fază incipientă.

Includerea problemei autoinstrucției în tematica pedagogiei poate fi obiectată pe considerentul că se referă la o activitate care se desfășoară în exclusivitate în afara procesului de învățămînt din școală. Cu o oarecare îngăduință, probabil, este acceptată ca făcînd parte din problematica pedagogiei de către acei ce au un nou punct de vedere asupra obiectului pedagogiei moderne, ca ramură a științelor sociale care studiază întregul proces de formare a omului, indiferent de vîrstă.

Indiferent însă de poziția diferiților oameni de știință față de locul problemei ca atare în sistemul științelor sociale, autoinstrucția, ca de

[3] Stanciu Stoian, *Autoeducația și actualitatea ei*, „Contemporanul" nr. 28, 9 iulie, 1965.

altfel și autoeducația, își reclamă tot mai mult un loc de frunte în problematica cercetărilor din domeniul pedagogiei, psihologiei și sociologiei.

O sumară menționare a raportului dintre instrucția școlară și pregătirea de cultură generală, de specialitate, a absolvenților și evoluția într-un ritm tot mai accelerat a sarcinilor sociale ce revin fiecărui om activ, a diferitelor stadii ale științei și tehnicii ce se succed la scurte intervale de timp, configurează rolul autoinstruirii ca factor fundamental, unic de menținere permanentă a omului în contextul mereu prezent al evoluției sociale și totodată ca factor activ în progresul continuu.

Școala de astăzi instruiește generații pentru următoarele etape ale construcției socialiste, care vor începe peste 10—15 ani, oameni care vor construi după aceea timp de 30—40 de ani edificii ale științei și culturii viitorului, abia întrezărite astăzi.

În condițiile acestea, cunoștințele pe care și le însușesc elevii astăzi în școală scad din valoarea lor intrinsecă și nici nu mai pot fi considerate ca o etapă finită în momentul încheierii studiilor, cînd se presupune că vor începe opera de autoinstruire pentru a face față sarcinilor de atunci. În schimb, trebuie să crească valoarea lor demonstrativă și orientativă, într-o perspectivă mult mai largă ca pînă acum. Din ce în ce mai mult, cunoștințele ce se transmit în școală elevilor trebuie să devină instrumente de formare a unei gîndiri creatoare, bineînțeles fără să fie neglijat rolul lor informativ. Stimulate de aceste cerințe sociale obiective se întreprind tot mai numeroase cercetări și în domeniul psihologiei. Problema creativității gîndirii a trecut pe primul plan de preocupări ale psihologilor, mai ales în ultimul deceniu. La aceasta a contribuit, pe deoparte, modificarea concepției despre rolul eredității în determinarea capacităților umane, în sensul atribuirii unui rol tot mai însemnat influențelor social-educative, iar pe de altă parte, dezvoltarea impetuoasă a științei (cu variatele ei aplicații)[4].

De cea mai mare importanță însă pentru școală este ca prin intermediul cunoștințelor însușite, al procesului de învățămînt în totalitate, să se formeze interesul elevilor față de noi cunoștințe și domenii ale științelor, precum și *capacitatea și deprinderea de cercetare și exploatare a domeniilor necunoscute.*

Așadar, în mod obiectiv, autoinstruirea nu mai este un domeniu cu totul extrașcolar, specific savantului, cercetătorului, omului adult; ea se include intim în problematica pedagogiei școlare, trebuind să intre într-o strînsă interacțiune cu procesul instrucției din școală și din universitate.

Problema autoinstruirii este așa de actuală și într-atît legată de destinele învățămîntului modern, încît, după părerea noastră, trebuie trecută în fruntea tematicii cercetărilor din domeniul învățămîntului, nu numai pentru delimitarea teoretică, ci mai ales, pentru fundamentarea ei științifică, a perspectivei modernizării învățămîntului și a elaborării

[4] Al. Roșca, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii*, op. cit., p. 9.

bazelor ei metodologice. Credem că nu se mai poate concepe un tratat sau un manual de pedagogie contemporană în care problema autoinstruirii să nu fie prezentată cel puțin pe coordonatele ei esențiale — implicațiile sociologice și pedagogice, interacțiunea dintre instruire și autoinstruire, didactica autoinstruirii etc.

Valorificînd ceea ce omenirea întreagă datorează celor ce prin autoinstruire au creat valori nemuritoare, se pot desprinde cîteva caracteristici ale activității respective, care — cel puțin în acest stadiu — ar sugera cîteva din sarcinile imediate ale școlii și cercetării pedagogice.

În primul rînd, autoinstruirea presupune, pe lîngă un volum de cunoștințe, o gîndire creatoare dezvoltată și cîteva însușiri puternice ale personalității : *o înaltă conștiință socială față de semnificația activității, voință fermă, interes, aptitudini și deprinderi de muncă intelectuală.*

Astfel de însușiri, în totalitate, se obțin la o vîrstă destul de înaintată. În școală însă, însușirile respective se dobîndesc în procesul de învățămînt, sînt un rezultat al acestuia. Aceasta înseamnă că pot fi formate primele deprinderi de autoinstruire încă în timpul studiilor. Școala va trebui să învețe elevul să ia notițe, să facă fișe, să întocmească un conspect al unei lucrări, să elaboreze un plan sau o schemă. Școala contemporană nu mai poate lăsa la voia întîmplării munca de însușire a tehnicii muncii intelectuale [5]. Este firesc să apară și o serie de dificultăți în procesul de învățămînt, mai ales cînd se pun astfel de probleme, care nu și-au definit încă locul. Trebuie găsite soluțiile pedagogice. Pentru aceasta un sprijin prețios îl pot da cercetările referitoare la biografiile oamenilor de știință, rezultatele obținute în domeniul psihologiei vîrstelor, cercetările fundamentale în problemele raportului dintre instruire și dezvoltare, precum și cele de teoria învățării.

În orice caz, începînd cu vîrsta adolescenței principalele deziderate ale autoinstruirii sînt posibile de realizat. Tineretul nostru trăiește într-un climat social favorabil formării înaltelor idealuri ale omului constructor al socialismului. Sub ochii tinerilor se petrec fapte care cer pricepere, abnegație. Toate acestea nu pot să nu influențeze idealurile adolescentului, dorința sa de a deveni efectiv util societății în care trăiește.

În condițiile unui învățămînt de calitate, elevul adolescent are depline posibilități și capacități de înțelegere și interpretare atît a activității personale, cît și a celorlalți oameni maturi din jur. În mod firesc, la această vîrstă fiecare adolescent năzuiește spre un ideal, își pune probleme de educare a voinței, a unor trăsături pozitive de caracter, caută mijloace de autoperfecționare etc. Caracteristice pentru adolescent sînt și preocupările față de viitoarea profesie, față de modul cum poate deveni cît mai util societății.

În concordanță cu specificul dezvoltării concepției despre viață, cu capacitățile și interesele sociale care apar în perioada adolescenței, se poate intensifica acțiunea de a veni și mai mult în sprijinul dezvoltării elevilor de această vîrstă, printr-un sistem de măsuri de autoinstruire.

[5] Paul A. Osterrieth, *Faire des adultes*, Quatrième édition, Charles Desort, Bruxelles, 1966.

În mod curent, mijloacele și metodele de instruire din învățămînt diferă prea puțin de la o vîrstă la alta. Metode similare se folosesc atît la clasele mici, unde elevul, în cazul cel mai bun, este îndrumat pas cu pas să se dezvolte, cît și la elevi adolescenți, cu toate că particularitățile de vîrstă ale acestora ar permite sporirea sarcinilor independente cu caracter creator, participarea la o muncă cu caracter de investigare — cercetare.

Adaptarea învățămîntului la specificul vîrstei în concordanță cu cerințele societății elevilor constituie o problemă fundamentală a pedagogiei moderne. Fără îndoială că cercetarea acesteia va descoperi resurse imense, în special în direcția asigurării într-o măsură sporită a formării și afirmării personalității elevilor, a dezvoltării capacităților creatoare, aptitudinilor, intereselor și deprinderilor de muncă independentă. Pentru aceasta este necesar să fie elaborată teoria și metodica autoinstruirii în raport cu specificul dezvoltării elevilor. Analiza critică a metodelor de predare în clasele mari ale școlii generale și în liceu — în lumina sarcinii de a forma interesul și deprinderea de autoinstruire, înțelegînd prin acestea și celelalte însușiri care susțin efortul permanent de muncă independentă într-o activitate nouă — va duce la o restructurare a întregii concepții metodologice a învățămîntului.

Încadrarea problemei autoinstruirii în contextul pedagogiei școlare nu poate fi făcută în mod mecanic, ca un capitol mai mult sau mai puțin independent. Abordarea problemei autoinstruirii din punct de vedere pedagogic presupune reprospectarea obiectului pedagogiei, a didacticii școlare, îmbogățirea acestora cu elemente noi ce decurg din tehnica muncii intelectuale în general. Prin intermediul autoinstruirii, pedagogia își motivează și mai mult dreptul legitim de a depăși granițele școlii, asumîndu-și în același timp obligația de a elabora temeiurile științifice ale muncii de autoinstruire atît în domeniul culturii generale și profesionale din școlile generale, din liceele de cultură generală și liceele de specialitate, cît și în domeniul muncii oamenilor adulți.

Munca de autoinstruire, în condițiile modului de producție socialist, a încetat să fie caracteristică unui număr restrîns de oameni — savanți, cercetători pasionați, autodidacți. Ea a devenit un fenomen de masă rezultat tocmai din specificul muncii în condițiile socialismului.

Spre deosebire de alte orînduiri sociale, în socialism munca de autoinstruire devine un fenomen social dirijat. Statul sprijină munca de autoinstruire a oamenilor prin diferite mijloace. Pentru muncitorii din uzine și fabrici, ca și pentru personalul tehnic de specialitate, pentru diferitele categorii de specialiști din toate celelalte ramuri, se organizează periodic cursuri de perfecționare și de împrospătarea cunoștințelor, se organizează cabinete tehnice, școli serale economice etc.

Pentru lărgirea permanentă a cunoștințelor de cultură generală ale oamenilor muncii au fost înființate universitățile populare și muncitorești — care au numeroase secții —, se organizează cicluri tematice

de conferințe, editarea sistematică a unei literaturi științifice de specialitate și de popularizare, emisiuni speciale pe teme de cultură generală și profesională ale radioului și televiziunii.

Toate aceste înfăptuiri atestă ideea că problema autoinstruirii se manifestă ca un fenomen specific epocii contemporane. Ea își găsește rezolvarea în întregime, în cadrul unui sistem de mijloace, în condițiile orînduirii socialiste.

Școala, care pînă acum a contribuit într-o mai mică măsură la pregătirea tineretului pentru integrarea cu ușurință în sistemul mijloacelor de autoinstruire, dispune de toate condițiile ca în viitor să asigure premisele autoinstruirii printr-un sistem de activitate școlară cît mai apropiat de specificul muncii socialiste. Autoinstruirea poate constitui un nou capitol în știința pedagogiei. Prin intermediul acestui nou capitol pedagogia își poate lărgi și mai mult obiectul său, adîncindu-și în același timp caracterul ei de știință a procesului de formare multilaterală a omului.

САМООБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВЕ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ

(Резюме)

В условиях бурного развития современной науки и техники самообучение невозможно рассматривать как личный вопрос взрослых людей.

Новые знания, обогащающие науку и культуру, „обесценивают" знания, приобретенные в период школьного или другого типа обучения для каждой специальности. Исходя из этого, автор считает, что в школе необходимо уделять больше внимания формированию научных интересов, навыков, умственной работы. Так как до настоящего времени педагогическое исследование очень мало занималось вопросами самообучения, автор предлагает перейти к более интенсивному изучению этих вопросов, к созданию новой области педагогических исследований.

L'AUTO-INSTRUCTION DANS LES PERSPECTIVES DE LA PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE

(Résumé)

De nos jours, dans les conditions du développement impétueux de la science et des techniques, on ne saurait plus considérer l'auto-instruction comme un moyen de formation scientifique et culturel s'adressant uniquement aux adultes.

Les progrès incessants de la science diminuent la valeur des connaissances acquises dans les écoles pour les différentes professions ; c'est pourquoi l'auteur est d'avis qu'il est nécessaire que l'enseignement donné dans les écoles aux élèves adolescents en particulier, accorde une importance accrue à la formation des intérêts scientifiques et des habitudes de travail de recherche et d'investigation.

Constatant que les recherches pédagogiques concernant le problème de l'auto-instruction ne reflète qu'une faible préoccupation, l'auteur est d'avis que la création de ce nouveau domaine de la pédagogie scientifique ne saurait plus retarder.

L'étude présente aussi quelques aspects généraux du problème ainsi que certaines conditions qui permettent d'intégrer l'auto-instruction au processus général de la formation de la personnalité de l'homme à partir de la période scolaire.

SELF-INSTRUCTION IN THE LIGHT OF SCIENTIFIC EDUCATION

(Abstract)

With the rapid strides being made in world science and technology, self-instruction ceases to be considered a problem of adults only. Greater emphasis should be laid, especially in the senior high school, on the formation of scientific interests and intellectual work skills in adolescents, says the author. It is imperative that the problem of self-instruction, so far neglected, be studied now by scientific pedagogy. The author gives some co-ordinates of the problem, also showing how instruction can become an integral part of the formative process of man's personality, beginning with the schooling period.

Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual

CONSTANTIN PARFENE
Liceul „Gh. Gheorghiu-Dej"
Bîrlad

A. IMPORTANȚA TEMEI ȘI OBIECTIVELE CERCETĂRII

1. Epoca noastră se caracterizează, printre altele, printr-o revoluție științifico-tehnică de o amploare deosebită. „Știința, care stă la baza construcției socialismului" [1] trebuie în timp util însușită și creator aplicată. Astăzi, însă, datorită uimitoarei varietăți și complexități a ramurilor științei, este imposibilă reeditarea performanțelor Renașterii, cînd un om putea ști totul, sau aproape totul. „Specialitatea este prima condiție a muncii moderne" [2], încadrată, bineînțeles, într-o cultură generală temeinică.

Cunoștințele științifice se dobîndesc prin studiu, iar dezvoltarea lor prin cercetarea creatoare. Înainte sau concomitent cu însușirea unei specialități, trebuie însușită, însă, *tehnica muncii intelectuale*, adică instrumentul de însușire a culturii generale și a oricărei specializări.

Unde și cînd se pun bazele *tehnicii muncii intelectuale?* În școala de cultură generală, începînd cu primele clase elementare. Calitatea de elev presupune muncă disciplinată, cu instrumente specifice de studiu, pentru explorarea universului cunoașterii. „Ucenicia pentru viitoarea profesiune — spune acad. prof. Eugen Macovschi — începe în școală. Noi îi spunem ucenicie științifică. Poate-i prea mult spus. Și totuși, activitatea aceea pe care elevul o desfășoară în cercul pe materii, în laborator, în micile laboratoare personale amenajate într-un colț al camerei de lucru — acasă... mica bibliotecă personală înjghebată și în care se adună, după ce au fost citite și recitite, cărți felurite, participarea la un concurs, la olimpiade toate acestea sînt, de fapt, inițieri în alfabetul uceniciei științifice" [3].

O atentă și competentă inițiere a elevilor școlii de cultură generală în ucenicia științifică contribuie la disciplinarea timpurie a gîndirii, voinței și atenției tinerilor studioși, duce la eliminarea sau micșorarea substanțială a perioadei de acomodare, ivite o dată cu intrarea în climatul învățămîntului superior. Datorită dezorientării metodologice privind tehnica muncii intelectuale, mulți absolvenți de liceu, deveniți studenți, își irosesc primii ani de facultate în căutarea stilului de muncă.

Rolul școlii de cultură generală în obișnuirea elevilor cu tehnica muncii intelectuale apare, astfel, ca deosebit. Totuși, școala folosește încă insuficient multiplele condiții și posibilități de care dispune pentru a deprinde elevii cu metodica studiului individual. Atenția generală se îndreaptă prea mult spre transmiterea a cît mai multor cunoștințe și prea puțin asupra formării și dezvoltării independenței elevilor în studiu, în folosirea mijloacelor de recepționare și însușire a acestor cunoștințe. S-au folosit și se folosesc diferite forme colective de studiu, cum ar fi: consultațiile, meditațiile, întrajutorarea etc. Asemenea forme pot contribui la precizarea și consolidarea cunoștințelor. Ele nu pot, însă, suplini în nici un fel studiul individual, prin care se stabilește un contact viu, nemijlocit, între subiect și obiect, singurul în măsură a hotărî temeinicia și trăinicia cunoașterii.

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al IX-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1965, p. 60.
[2] Tudor Vianu, *Jurnal*, E. P. L., 1961, p. 317.
[3] Vezi, *A fi elev...*, Editura politică, București, 1965, p. 45.

În lumina considerațiilor de mai sus, importanța familiarizării elevilor de liceu cu tehnica studiului individual este evidentă, iar actualitatea ei deosebit de acută.

2. Obișnuirea elevilor adolescenți cu cele mai accesibile mijloace de studiu și de cercetare științifică, în concordanță cu particularitățile lor de vîrstă, depistarea celor mai potrivite procedee de folosire a acestor mijloace în cadrul lecției și al altor forme de activitate din liceu, incitarea interesului pentru studiu și cercetare la elevi și orientarea acestui interes spre idealul de viață socialist, dezvoltarea personalității intelectuale a elevilor — inițiativă, independență în gîndire și exprimare, putere de analiză și sinteză, spirit de asociație, rigurozitate științifică — cunoașterea contribuției profesorului în orientarea studiului individual al elevilor sînt obiectivele cercetării noastre, urmărite experimental, într-un interval de trei ani.

B. MIJLOACE ȘI PROCEDEE DE STUDIU ACCESIBILE ELEVILOR DE LICEU

1. Pentru a cunoaște modul în care elevii claselor IX—XI studiază individual, înaintea inițierii unor experimente privind obișnuirea elevilor cu metodica muncii intelectuale s-a întreprins o acțiune de documentare. În acest scop, s-au folosit: observația, convorbirea, cercetarea produselor activității elevilor (caiete de notițe, lucrări scrise curente și trimestriale, compuneri) și chestionarul. Completînd chestionarele, elevii au avut de răspuns la întrebări ca acestea: Consideri utile notițele de la lecții? Știi să iei notițe? Consideri folositoare schema făcută de profesor la tablă, în timpul explicațiilor? Înveți lecțiile pe baza manualului, a notițelor sau te folosești de ambele surse? Știi cum să folosești manualul în studiul individual? Dar notițele? Dacă știi, arată, pe scurt, cum înveți!

Informațiile obținute prin metodele menționate au fost permanent comparate între ele, pentru a avea o imagine cît mai veridică și mai obiectivă a situației de fapt. Cîmpul investigațiilor l-au constituit două clase: una de la începutul și alta de la sfîrșitul ciclului liceal. Obiectivul documentării constituindu-l studiul individual pe baza notițelor și a manualului, situația se prezenta conform tabelului nr. 1.

Chiar și o sumară comentare a acestei statistici arată dezorientarea majorității elevilor celor două clase privind metodica studiului individual, fapt care explică și rezultatele lor slabe la învățătură. De-abia 46% din elevii clasei a IX-a știu să îmbine, în studiul individual, notițele de la lecții cu manualul. Este important de relevat că procentul promovabililor la această clasă coincide, aproape, cu acela al elevilor care știu să se folosească în studiu de notițe și de manual. Același lucru îl arată și situația de la clasa a XI-a. Prin urmare, succesul la învățătură al elevilor este în raport direct proporțional și cu gradul în care ei stăpînesc tehnica muncii intelectuale.

Un aspect negativ manifestat în felul de a învăța al unor elevi este folosirea cu exclusivitate a notițelor. Această tendință, în loc să scadă, crește, în clasele mai mari ale liceului. De la 29,7% în clasa a IX-a, procentul elevilor care se bazează exclusiv pe notițe, în studiu, crește la 55,5%, în clasa a XI-a, în timp ce procentul folosirii exclusive a manualului scade de la 27%, la 11,1%. Totuși, utilitatea manualului nu este negată, ci este admisă, fie teoretic, fie practic, în proporție de 91% și respectiv 100%. Explicația rezidă în preferințele elevilor pentru conciziune și sistematizare, cali-

Tabelul nr. 1

Evidența studiului individual pe baza notițelor și a manualului (înaintea experimentului)

Clasa	Elevi	Notițe	Inutilitatea notițelor	Manual	Notițe și Manual	Necesitatea schemei la tablă	Inutilitatea schemei	Știu nota	Nu știu nota	Știu folosi notițele și manualul	Nu știu folosi notițele și manualul	Necesitatea manualului	Inutilitatea manualului	Promovați la sfîrșitul trim. I
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IX	37	11 29,7%	1 2,7%	10 27%	15 40,5%	36 97,2%	1 2,7%	12 37,7%	25 67,5%	17 46,9%	20 54%	34 91%	3 8,1%	18 48%
XI	36	20 55,5%	—	4 11,1%	12 33,3%	36 100%	—	32 88,8%	4 11%	15 41,6%	22 61%	36 100%	—	17 47%

Tabelul nr. 2

Gradul de cunoaștere și utilizare a unor mijloace și procedee de studiu individual (înaintea experimentului)

Clasa	Elevi	Punctajul	Rezumatul	Conspectul	Extrasul	Fișa de studiu	Nota de studiu	Recenzia	Referatul	Folosirea uneia din forme	Folosirea combinată a mai multor forme	Necesitatea cunoașterii și folosirii acestor forme
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
XI	36	2 5,5%	12 33,3%	6 16,6%	5 13,6%	—	—	10 27,7%	8 20,5%	5 13,8%	3 8,3%	36 100%

tăți întîlnite frecvent în expunerile profesorilor, și uneori, mai rar, în expunerile din manuale. Statistica întărește această explicație. 97,2% din elevii clasei a IX-a și toți elevii clasei a XI-a se pronunță pentru necesitatea schemei la tablă, în timpul explicațiilor, indiferent că, în practica pregătirii lecțiilor, pun la baza studiului numai notițele, manualul sau ambele mijloace. Recunoașterea unanimă a utilității schemei la tablă arată carențe serioase în tehnica luării notițelor, cu toate că mulți elevi (37,7% și 88,8%) au declarat că știu să noteze.

Un alt aspect îngrijorător este faptul că 54% și 61% din elevii celor două clase mărturisesc că nu știu cum să se folosească de notițe și de manual. Unii învață pe de rost notițele, așa cum au putut să le ia în timpul explicațiilor, alții memorează pasaje întregi din manual, ca elevul care spune: „Citesc o dată cu glas tare din manual, mai citesc o dată în gînd și după aceea îmi repet pe de rost lecția".

Situația folosirii notițelor și a manualului — mijloace de bază în studiul individual al elevilor — indică lacune grave privind metodica muncii intelectuale. Despre utilizarea altor mijloace și procedee de studiu, practic nu poate fi vorba, la elevii din clasele de început ale liceului. Cînd este vorba de elevii claselor a XI-a, situația se schimbă, însă în foarte mică măsură. Chestionarele date la clasa a XI-a (cu întrebări de tipul: Ce este rezumatul? Dar conspectul, referatul și recenzia? Ce este extrasul? Ai auzit de fișa de studiu? Dar de nota de studiu? Folosești vreuna din aceste forme de studiu? Spune care anume) au dezvăluit o situație cu totul nemulțumitoare, cum arată tabelul nr. 2.

Din cele opt forme de studiu cu ajutorul cărții, șase sînt cunoscute în proporții variind de la 5% pînă la 33%, situație nesatisfăcătoare, gîndindu-ne mai ales la faptul că elevii clasei a XI-a se află în pragul alegerii specialității, moment care trebuie să presupună cunoașterea și folosirea unor variate forme, mijloace, procedee de studiu și cercetare. Din aceste forme parțial cunoscute, 13% din elevi folosesc cîte una, iar 8% din ei le utilizează combinat, manifestînd, astfel, tendința alcătuirii unui fel de arhivă personală a studiului individual. Faptul că toți elevii au susținut necesitatea cunoașterii și folosirii formelor de studiu și cercetare menționate arată stringenta actualitate a unei munci educative, temeinic organizate și de perspectivă în vederea înarmării elevilor de liceu cu instrumente eficiente de studiu, care să le înlesnească însușirea selectivă a cunoștințelor oferite de știința contemporană. În răspunsurile date de elevi la chestionarele pe tema metodicii studiului individual, se întîlnesc, adesea, rînduri impresionante, străbătute de sinceritate, în care se invocă îndrumarea competentă. „Mărturisesc că mi-ar fi foarte folositoare — spune un elev — o carte care să mă învețe să studiez, pentru că nu sînt mulțumit de rezultatele pe care le obțin și cred că din cauză că nu știu să studiez". În concepția elevilor, profesorul este considerat — pe bună dreptate — îndrumătorul cu cel mai mare credit: „în studiul individual — se exprimă un elev — rolul hotărîtor îl au, natural, elevii, dar și profesorii. Dînșii trebuie să ne formeze gustul și deprinderea de a studia singuri".

A citi și a înțelege o carte nu este o operație ușoară, cum cred adepții lecturii somnifer, sau cei ai lecturii divertisment. Cu inegalabila sa inteligență, poporul compară cartea cu o „rădăcină împletită", pe care „rar voinicel o despică". Vasta revoluție culturală din patria noastră cere, imperios, să facem din fiecare elev un „voinicel", care să despice, în mod științific, „rădăcina împletită" — *cartea.*

2. În urma documentării efectuate prin metodele arătate și plecînd de la aspectele negative constatate în studiul individual al elevilor, s-a organizat un experiment, planificat pe o perioadă de trei ani, cuprinzînd patru serii ale aceleeași clase: două umaniste și două reale. Clasele implicate în acțiunea de cercetare nu au suferit nici un fel de modificări organizatorice, compoziția lor fiind omogenă și relativ asemănătoare. S-a urmărit stabilitatea colectivelor pe parcursul cercetării. Experimentul a început cu clasa a IX-a, seriile fiind împărțite în două grupe: experimentală și de control, fiecare din ele alcătuită din o serie umanistă și una reală. La seriile de control, activitatea profesorului și a elevilor, în cadrul lecțiilor și în afara lor, s-a desfășurat normal, în timp ce la seriile experimentale au fost introduse forme și procedee speciale, în cadrul unei acțiuni instructiv-educative organizate, cu respectarea particularităților de vîrstă ale elevilor, pentru însușirea de către aceștia a metodicii studiului individual. Această acțiune a cuprins *măsuri pentru familiarizarea elevilor cu cartea*, ca instrument al muncii intelectuale, *prezentarea, explicarea și introducerea în practica școlară a unor forme de extragere a ideilor dintr-un text și de comentare a lor*, obișnuirea elevilor cu unele *forme de expunere personală, critică a ideilor* din cărți. Pentru introducerea acestor elemente tehnice în studiul individual al elevilor s-a folosit ca bază *lecția* și activitatea în cercurile pe materii.

Prezentăm, în cele ce urmează, aspectele mai importante ale experimentului și consecințele sale concrete asupra procesului instructiv-educativ.

S-a acordat atenție, mai întîi, *familiarizării elevilor cu cartea — ca instrument al muncii intelectuale*. În acest sens, în cadrul cîtorva lecții, s-au pregătit indicații speciale de studiere a cărții. Pe baza intuirii unui număr variat de exemplare, s-au precizat termenii: *carte, broșură, pagină* (legat de aceasta, *termenii recto-verso), volum, tom, periodice, colecții, serii, enciclopedie* (specială, generală), *dicționar, culegere, crestomație, antologie, volum omagial, volum comemorativ, extras*. S-au descris, demonstrativ, mai multe cărți. S-a început cu *coperta, supracoperta, învelitoarea*, continuîndu-se cu *foaia de titlu, autorul*, (coautorul, autor colectiv), *titlu* (subtitlu), *datele publicării* (nr. ediției, locul apariției, data, tipografia, colecția (seria), auspicii), *caseta tipografică*. Descrierea s-a încheiat cu prezentarea *aparatului informativ științific al cărții: prefață, postfață, introducere, comentarii, note, indice* (de materii, subiecte, persoane), *tablă de materii* (cuprins sau sumar) *bibliografie* [4]. O atenție deosebită s-a acordat, în timpul experimentului, însușirii abrevierilor uzuale prin care se introduc referințele în lucrări: *apud, cf* = confer, *op. cit.* etc.

Deși descrierea cărții putea fi plasată în diverse împrejurări, noi am preferat s-o facem, ca moment distinct, în cadrul unor lecții avînd ca loc de desfășurare biblioteca școlii. În asemenea condiții, activitatea menționată a căpătat caracterul unei operații practice de cunoaștere generală a cărții. Pentru fixarea și consolidarea termenilor, s-a dat ca temă alcătuirea de *fișe bibliografice* și descrierea unor cărți cuprinzînd opere indicate în programă ca lectură în afara clasei.

Urmărită, în mod special, a fost introducerea, în practica școlară, a unor forme de *extragere* a ideilor dintr-un text și de *comentare* a acestora.

---

[4] Vezi Aurel Avramescu și Virgil Cândea, *Introducere în documentarea științifică*, Editura Acad. R.P.R., București, 1960, p. 385—394.

Tezele — formulări concise ale ideilor esențiale dintr-o lucrare — au constituit un prim obiectiv. Pentru familiarizarea elevilor cu această formă de lucru cu cartea, s-a demonstrat, în cadrul unui șir de lecții care aveau ca scop analiza conținutului unor texte, tehnica extragerii tezelor din text: *lectura pe părți* unitare; *revederea părților* pentru stabilirea ideilor importante și a celor secundare; *adnotarea textului* pe margine, folosind anumite semne *convenționale*, dînd, totodată, atenție trimeterilor la anexe sau note și rîndurilor sau cuvintelor scrise cu altfel de litere decît restul textului; *formularea tezelor* principale și secundare, într-o exprimare proprie și concisă, utilizînd propoziții afirmative, enunțiative sau interogative și redactarea. În demonstrațiile reluate, etapele s-au marcat distinct, operațiile au fost executate simultan de profesor și elevi, pînă la formularea efectuată de elevi și finisată de profesor. Redactarea s-a făcut, de asemenea, simultan (elevii în caietele de clasă, iar profesorul pe tablă). Exersarea tehnicii de extragere a tezelor s-a urmărit pe o etapă mai îndelungată, prin teme care au constat în scoaterea ideilor principale și secundare din lucrări prevăzute în programă a fi studiate în clasă sau ca lectură suplimentară.

Un alt obiectiv, pe linia introducerii, în practica școlară, a unor forme de extragere a ideilor din cărți l-a constituit *planul* expunere metodică, mai dezvoltată decît în teze, a diferitelor teme din care este alcătuită o operă. Ca metode de lucru, s-au folosit tot demonstrația și exercițiul.

După obișnuirea elevilor cu tehnica extragerii tezelor și a întocmirii planului unei expuneri, s-a trecut la o formă de extragere mai amănunțită a ideilor din cărți și anume, *rezumatul*. Cuprinzînd, pe lîngă temele principale, și argumente, cifre, citate, concluzii, rezumatul este o expunere mai extinsă decît tezele sau planul [5]. Această particularitate a rezumatului s-a demonstrat comparativ cu tezele și cu planul. Conținutul unei lecții din manual a fost expus, în clasă, sau, independent, acasă, de către elevi, ca temă scrisă, prin folosirea succesivă a celor trei forme: *teze, plan, rezumat*.

Pe linia deprinderii elevilor cu specificul muncii intelectuale, o atenție susținută s-a acordat *tehnicii conspectării*, adică notării sintetice și sistematice a datelor esențiale ale unei probleme, pe baza unui material documentar [6]. Spre deosebire de rezumat, care expune, pe scurt, conținutul unei singure lucrări, *conspectul* „sintetizează materialul cuprins în mai multe lucrări" [7]. Cum poate fi obișnuit elevul, în timpul lecției, cu folosirea conspectului, în studiul său individual? În primul rînd, prin exemplul oferit zilnic de profesor.

În cadrul experimentului nostru, s-a demonstrat, în mod repetat, cum se alcătuiește un conspect, folosindu-se, ca material de conspectat, expunerea profesorului. În timpul expunerii, profesorul a notat, sintetic și sistematic, esențialul expunerii, utilizînd formulările prescurtate, sistemul comprimării, propozițiile eliptice, sublinierile și o sugestivă plasare a formulărilor pe spațiul tablei. Punînd la contribuție și pauzele, la anumite intervale, variația în ton, accentuarea anumitor propoziții, repetarea unor concluzii, menționarea trecerii de la o temă la alta, elevii au fost preveniți asupra căror idei să-și concentreze, în mod deosebit, atenția. În consecință, ei au putut urmări și conspecta expunerea, avînd și prilejul verificării conspectului lor, prin compararea

[5] *Studiul individual al studentului*, Cluj, 1960, p. 63.
[6] *Dicționarul limbii române moderne*, Edit. Acad. R.P.R., 1958, p. 180.
[7] *Studiul individual al studentului*, Cluj, 1960, p. 65

cu conspectul de pe tablă, realizat de profesor după propria expunere. Această demonstrație a servit, totodată, și ca exercițiu de notare, după o expunere orală. Elevii au avut, astfel, la îndemînă, cînd s-au apucat de învățat, notițe clare pe care și le-au putut îmbogăți singuri, cu ușurință, prin lectura manualului, sau a altor lucrări recomandate. În aparență simplă, poate pentru unii și banală, această practică este în fond foarte dificilă, pentru că un conspect bine reușit în clasă nu se poate realiza la întîmplare, ci presupune o pregătire temeinică, minuțioasă.

Exemplul personal oferit de profesor, în lecții a fost în repetate rînduri, pus la contribuție pentru introducerea, în practica studiului individual al elevilor, a *extrasului* — ca formă de selectare a ideilor dintr-o lucrare — și a *notei de studiu* — ca formă de *comentare* personală a ideilor din cărți.

Extrasul (un fragment sau pasaj dintr-o lucrare) a fost folosit frecvent de către contribuție pentru introducerea, în practica studiului individual al elevilor, a *extrasu*-afirmațiilor și din dorința de a crea anumite deprinderi elementare de studiu în rîndul elevilor. Cînd s-a prezentat viața unui scriitor, s-au folosit extrase din referirile sale autobiografice, din amintirile altor scriitori sau din diferite studii. În lecțiile de caracterizare a unei opere, extrasele au venit să exemplifice conținutul ideologic, emoțional sau particularitățile artistice ale operei respective.

Extrasele s-au folosit cu bune rezultate și de către elevi. În cadrul verificării cunoștințelor, precum și în cadrul analizelor literare, s-a cerut elevilor să-și bazeze afirmațiile pe exemple, permițîndu-li-se să se folosească de extrase. Ei au fost puși să ilustreze tema, ideea operelor, anumite trăsături de caracter ale personajelor, particularități artistice, probleme de versificație, utilizînd extrasele. În afara aspectului activizant, extrasele i-au obișnuit pe elevi cu *tehnica folosirii citatelor*, în exprimarea lor orală și scrisă.

Pentru stimularea spiritului critic la elevi, a capacității de a prelucra, în mod personal, ceea ce ei citesc, de a stabili, spontan, asociații, de a pune cunoștințele mai vechi cu cele noi în legătură într-un permanent circuit de idei, menit să fertilizeze gîndirea și exprimarea lor, s-a utilizat și *nota de studiu*. Elevii au fost îndrumați ca atunci cînd citesc o operă sau un studiu să-și înregistreze pe scurt observațiile referitoare la unele probleme, pentru a nu le scăpa din vedere ulterior. Pe lîngă esențialul observației notate, ei trebuie să consemneze și pasajul din lucrare care a provocat observația respectivă. Elevii au primit îndrumări ca *notele de studiu*, o dată alcătuite (pe fișe de dimensiuni reduse, cu indicațiile bibliografice corespunzătoare), să fie repartizate pe teme și în plicuri, pentru a fi utilizate fie în clasă, în timpul lecțiilor, fie acasă, în temele scrise. Acest procedeu obișnuiește elevii cu *lectura-studiu*, în cadrul căreia ei trebuie să prelucreze în chip personal cele citite.

Pentru dezvoltarea capacității intelectuale a elevilor, s-au experimentat, în funcție de vîrstă, cîteva forme de expunere personală a ideilor acumulate prin studiul individual și anume : *punctajul*, *referatul* și *recenzia*.

Punctajul — însemnarea punctelor mai importante ale unei relatări — a fost frecvent utilizat de către elevi în timpul verificării cunoștințelor sau al discuțiilor pe marginea unor compuneri. Înlocuindu-se verificarea cunoștințelor după metoda întrebare — răspuns cu verificarea pe bază de probleme, li s-a indicat elevilor să-și puncteze ideile importante legate de problema primită, pentru a fi tratată folosind,

în acest scop, fișe de dimensiunile unei jumătăți de pagină de caiet. Aprecierea expunerii se făcea nu numai în funcție de exactitatea și volumul ei de cunoștințe, ci și de felul în care era întocmit punctajul, urmărindu-se, în special, ierarhizarea ideilor după importanță, sistematizarea lor și conciziunea formulărilor.

Referatul a fost utilizat atît în lecții, cît și în cadrul cercului de elevi. Elevii au primit ca temă să facă expunerea — orală sau scrisă — a conținutului unei opere sau a unei probleme, iar în ședințe ale cercului literar s-a folosit, curent, *recenzia* — prezentare scurtă, cu comentarii sau aprecieri critice, a unei opere literare sau științifice. Prin utilizarea recenziei, s-a urmărit dezvoltarea spiritului critic la elevi, deprinderea de a *argumenta*, convingător și într-o formă științifică, observațiile critice. Materialul de recenzat l-au constituit încercările literare ale unor elevi: poezii, povestiri, reportaje etc.

Preocuparea pentru formarea și cultivarea calităților elementare cerute unui cercetător — răbdare, tenacitate, pasiune, spirit de observație penetrant, atitudine critică, logică în argumentație, inventivitate — a mers pînă la antrenarea celor mai capabile elemente *în alcătuirea unor lucrări originale*. În această operație rolul de coordonator al profesorului a fost îndeaproape exercitat. Atent și cu căldură îndrumați și încurajați, unii elevi au alcătuit: *culegeri de lexic regional, culegeri de folclor, culegeri de termeni toponimici* și de *onomastică* — lucrări modeste ca pretenții, dar deosebit de importante pentru formarea lor, mai tîrziu, ca adevărați cercetători. Unele din lucrările amintite au fost publicate [8].

3. Rezultatele experimentului prezentat sînt deosebit de importante. Studiul individual al elevilor din clasele experimentale s-a intensificat, avînd ca urmare directă ridicarea sensibilă a *calității cunoștințelor*. Tabelul nr. 3 este edificator în această privință. El ilustrează calitatea cunoștințelor la obiectul limba română, în cadrul căruia s-a efectuat experimentul.

O succintă analiză a datelor statistice din graficul alăturat — selectate printr-un studiu atent al documentelor școlare, al produselor activității elevilor, prin folosirea observației, convorbirilor, chestionarului, controlului periodic la biblioteci a fișelor de cititori — arată că obișnuirea timpurie a elevilor cu tehnica muncii intelectuale și a cercetării științifice duce la *ridicarea calității* învățămîntului, imperativ de stringentă actualitate. Independența în exprimare și gîndire, puterea de analiză și sinteză, spiritul de asociație, durabilitatea cunoștințelor, rigurozitatea științifică în efectuarea unor sarcini instructive (exactitate în cunoștințe, precizie, bogăție, documentație, ținută științifică) interesul continuu pentru studiul sistematic sînt calități formate și dezvoltate prin încetățenirea, în practica muncii școlare, a unei tehnici precise de studiu individual. Această tehnică, împreună cu alți factori, a contribuit la sporirea interesului pentru studiul permanent și sistematic, pînă la procentul de 62,5%, de exemplu, față de 15% sau 17%, în condițiile predării fără o preocupare deosebită în ceea ce privește deprinderea elevilor cu metodica muncii intelectuale. Același mare decalaj există și în cazul altor calități ale cunoștințelor elevilor, ca: durabilitatea cunoștințelor = 75%

[8] Vezi *Lexic regional*, vol. I, Editura Acad. R.P.R., 1960, p. 119. Lexic regional din com. Fibiș, reg. Timișoara, de V. D ă r î n g ă.

Evidența calității cunoștințelor elevilor în ultima fază a experimentului *Tabelul nr. 3*

	CLASA	Elevi	Note bune și foarte bune		Independență în exprimare și în gîndire		Putere de analiză și sinteză		Spirit de asociație		Durabilitatea cunoștințelor		Riguriozitate științifică. Exactitatea cunoștințelor, precizie, bogăție, document, aspect științific		Interes continuu pentru studiul *sistematic* (inițiativă)	
1		2	3		4		5		6		7		8		9	
Experimentală	XIU	40	30	75%	20	50%	18	45%	20	50%	30	75%	12	30%	25	62,5%
	XIR	40	27	65,5%	18	45%	14	35%	13	32,5%	25	62,5%	10	25%	18	45%
Control	XIU	40	10	25%	10	25%	4	10%	8	20%	8	20%	—		6	15%
	XIR	40	13	32,5%	13	32,5%	5	12,5%	9	22,5%	9	22,5%	—		7	17,5%

Evidența activității elevilor în ultima clasă a ciclului experimental *Tabelul nr. 4*

	CLASA	Elevi	Cititori Bibliotecă		Membri ai Cercului pe materii		Membri activi ai cercului pe materii		Membri ai Cercului literar		Colaboratori ai „Gazetei Cercurilor"		Lucrări de cercetare		Arhivă personală a studiului individual	
1		2	3		4		5		6		7		8		9	
Experimentală	XIU	40	38	95%	17	42%	14	35%	8	20%	11	27,5%	4	10%	32	80%
	XIR	40	26	65%	20	50%	15	37%	2	5%	10	25%	2	5%	27	67%
Control	XIU	40	12	30%	6	15%	2	5%	1	2%	—	—	—	—	3	7,5%
	XIR	40	8	20%	8	20%	4	10%	—	—	1	2%	—	—	1	2,5%

față de 20%; puterea de analiză și sinteză = 45% față de 10%; spiritul de asociație = 50% față de 20%; independență în exprimare și gîndire = 50% față de 25%. Procentajul de 75% de elevi *cu note bune și foarte bune*, față de 25% — procentul de la clasa de control — este, de asemenea, elocvent în ceea ce privește efectele experimentului asupra restrîngerii zonei de mediocritate. Cu totul semnificativ este procentul calității *rigurozitate științifică* (de 30% și 25%), întîlnit numai la clasele experimentale. Statistica, efectuată pe baza activității concrete a elevilor, în urma experimentului, confirmă faptul că adolescența, prin trăsăturile sale caracteristice, este foarte favorabilă însușirii tehnicii studiului și cercetării științifice.

Experimentul a dus la o evidentă varietate în activitatea elevilor, ceea ce se poate constata din tabelul nr. 4, alcătuit pe baza cercetării documentelor bibliotecii, cercului pe materii, cenaclului literar local, „Gazetei cercurilor" din școală și a arhivei de studiu individual.

Urmărind rubricile 5, 6, 7 și 8 se constată că procentajele, la clasele de control, cu o singură excepție, nu depășesc cifra de 5%, bineînțeles, acolo unde apar. Această situație ilustrează lipsa aproape integrală a deprinderii elevilor de a-și exersa gîndirea și exprimarea independentă, spiritul critic și cel al analizei și sintezei, inițiativa și pasiunea în studiu, calitate care apare, în proporții diferite, la clasele experimentale. Interesantă este rubrica 9, cu procentajele existenței *arhivei personale a studiului individual*. Procentele de 80% și 67% de la clasele experimentale, față de 7% și 2% de la cele de control, sînt grăitoare și ilustrează, în mod convingător, faptul că exemplul personal oferit de profesor în activitatea zilnică la catedră și în școală exercită asupra elevilor o puternică influență.

C. CONCLUZII

Obișnuirea elevilor din licee cu studiul organizat, metodic, înarmarea lor cu procedeele specifice muncii intelectuale, sînt aspecte ale modernizării procesului învățării, menite să contribuie la asimilarea productivă a cunoștințelor. Lecția este forma de bază prin care elevii își pot însuși tehnica studiului individual. Inima lecției, cel care hotărăște volumul ei de cunoștințe, raționamentele, metodele, procedeele, este profesorul. De profesor depinde, în foarte mare măsură, realizarea eficienței lecției, adică transmiterea *activizantă* a cunoștințelor. Urmărind dezvoltarea pasiunii pentru studiu și cercetare, profesorul trebuie să acționeze, în lecție, ca un om de știință, ca un creator. Cînd profesorul reușește să facă din fiecare lecție a sa o creație științifică, el oferă permanent elevilor modele de documentare riguroasă, spirit de discernămînt, capacitate de sinteză, logică în argumentare, echilibru în compoziție — atribute indispensabile cercetătorului științific. Fără exemplul personal al profesorului, e greu de scontat pe un succes în ceea ce privește înarmarea elevilor cu tehnica muncii intelectuale. Pasiunea profesorului pentru disciplina pe care o predă se transmite elevilor mai întîi sub forma interesului, apoi a simpatiei și a dragostei lor față de învățătură. Dar activitatea profesorului poate și trebuie să aibă rolul nu numai de stimulent emoțional, ci și de *coordonator* al studiului individual al elevilor.

Pentru introducerea elevilor din licee în tehnica muncii intelectuale nu e nevoie de programe speciale și de timp suplimentar. Sînt suficiente folosirea judicioasă a timpului prevăzut în programe și exemplul profesorului, el însuși cercetător.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ЛИЦЕЕВ С ТЕХНИКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

В данной статье проводится анализ вопросов, касающихся техники самостоятельной работы учащихся лицеистов, в соответствии с возрастными особенностями. Анализированными средствами самостоятельной работы являются: книга, библиографическая фиша-карточка, тезисы, план, резюме. Выявление приемов применения этих средств на уроке, развитие интеллектуальной личности учащихся, изучение вклада преподавателя в ориентации самостоятельной работы учащихся представляют собой элементы, обсуждаемые на основе длительного экспериментирования.

Два графика выявляют результаты исследования. В заключительной части автор подчеркивает, что в формировании у учащихся лицеистов умения применять технику умственной работы нет необходимости в разработке специальных программ и в дополнительном времени.

COMMENT FAMILIARISER LES ÉLÈVES DES LYCÉES AVEC LA TECHNIQUE DU TRAVAIL INDIVIDUEL

(Résumé)

S'appuyant sur une recherche expérimentale prolongée, l'auteur se donne pour tâche d'analyser dans cette étude les moyens les plus accessibles de travail individuel, correspondant aux particularité d'âge des élèves de lycée, (le manuel, la fiche bibliographique, le plan des idées, le résumè, les notes etc.) ainsi que les meilleurs procédés d'emploi de ces moyens, pendant la classe et les autres activités scolaires. L'auteur analyse de même le développement de la personnalité intelectuelle des élèves (initiative, indépendance de pensée et d'expression, esprit d'analyse, de synthèse et d'association) par des formes spécifiques à l'exposition des connaissances (compte-rendu, composition, article); on insiste aussi sur les différents aspects de la contribution des professeurs à l'orientation du travail individuel des élèves. Les résultats de la recherche, représentés graphiquement, mettent en évidence l'accroissement de la qualité des connaissances et l'intensification de l'activité des élèves. On conclut que pour familiariser les élèves des lycées avec la technique du travail intellectuel on n'a pas besoin d'avoir recours à des programmes spéciaux et à des heures supplémentaires, mais qu'il suffit d'employer judicieusement les programmes actuels dans l'esprit d'une préoccupation soutenue de la part du professeur.

GETTING SENIOR HIGH SCHOOL PUPILS FAMILIAR WITH THE TECHNIQUE OF PRIVATE STUDY

(Abstract)

The article carries the results of a thrilling experiment in training pupils in the simplest methodes of private study (using books, reference cards, epitomes, extracts, taking notes, etc.) in school and out-of-school, in developing their personality (measurable by their initiative, independent reasoning and free expression, capacity for analysis, synthesis and association, accuracy etc.) and in assessing the teacher's contribution to all this. Two graphs, showing a sensible rise in the quality of pupils' knowledge and dynamic response, are ample proof that no special syllabi or extra time is needed to get senior high school pupils conversant with the technique of private study. The time provided for in the existing curriculum and some special attention by teachers to this problem will answer the purpose perfectly.

CONTRIBUŢII LA SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN LICEU

Conducător ştiinţific:
prof. dr. **Petre Bărbulescu**
Şeful secţiei „Educaţie"
din Institutul de ştiinţe pedagogice

Lucrarea „Contribuții la sistemul muncii educative în liceu" este o continuare a lucrării **„Contribuții la sistemul muncii educative în școala generală"**, *publicată în Revista de pedagogie nr. 8—9/1966.*

Ea constituie rezultatul cercetărilor efectuate în anii 1965—1967 în Liceul nr. 3 „Ion Neculce" din București (director prof. ION DRAGU) și în Liceul din comuna Brănești — regiunea București (director prof. DUMITRU CIOVLICĂ).

În cadrul cercetărilor efectuate înainte de elaborarea lucrării „Contribuții la sistemul muncii educative în liceu" a fost consultat un număr însemnat de cadre didactice, psihologi, medici școlari, diferiți specialiști în probleme de literatură și artă.

Au fost consultați de asemenea ca referenți ai lucrării tovarășii : conf. univ. I. CREMER ; lector univ. dr. I. DUMITRESCU ; conf. univ. M. EPURAN ; cercetător principal dr. E. FISCHBEIN ; conf. univ. T. GAL ; conf. univ. dr. I. IANOȘI ; prof. univ. dr. A. IONESCU ; șef de serviciu în Ministerul Învățământului, T. MUCICA ; lector univ. V. RADULIAN ; conf. univ. O. ȘAFRAN ; conf. univ. G. VĂIDEANU ; prof. emerit A. VASILIU, directoarea liceului „I. L. Caragiale" din Ploiești.

Cercetările s-au efectuat de sectorul „Educația în liceu" — șef de sector GHEORGHIȚA FLEANCU.

Contribuţii la sistemul muncii educative în liceu

Coordonatele adolescenţei şi specificul muncii educative în liceu

Prof. dr. *PETRE BĂRBULESCU*
şeful secţiei „Educaţie"
Institutul de ştiinţe pedagogice

Partidul şi guvernul nostru acordă o deosebită importanţă problemelor privind dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a învăţămîntului de toate gradele. Aşa cum arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al P.C.R., cu prilejul celui de-al IX-lea Congres al Partidului, în condiţiile actuale ...„învăţămîntul din ţara noastră joacă un rol de seamă în formarea tinerelor generaţii şi educarea omului nou, în ridicarea nivelului cultural şi de conştiinţă al întregului popor în spiritul înaltelor idei ale umanismului socialist".

Avînd în vedere sarcinile deosebite în direcţia aşezării învăţămîntului mediu, a învăţămîntului în general, în concordanţă cu cerinţele actuale şi de perspectivă ale economiei şi culturii noastre socialiste, se impune ca întregul proces instructiv-educativ să fie organizat în liceu la un nivel tot mai ridicat.

În acest scop, se cer studiate multilateral problemele complexe privind coordonatele şi specificul muncii educative la nivelul adolescenţei, se cer scoase în evidenţă notele specifice, dominante, ale adolescenţei cu particularităţile respective.

★

Adolescenţa constituie o etapă de o importanţă deosebită în ansamblul cercetărilor privind problematica omului contemporan. De la celebra operă a lui G. Stanley Hall — „Adolescenţa" — *apărută la începutul secolului nostru*[1] *şi pînă azi, cercetările privind adolescenţa au cunoscut un drum ascendent, cu implicaţii dintre cele mai diverse. Nu ne propunem să prezentăm pe larg în acest articol istoricul şi problematica acestor cercetări, nici direcţiile principale de investigaţie în această privinţă*[2]*. Încercăm numai să subliniem unele etape mai importante pe această linie şi punctele de vedere care au stat la baza acestor cercetări,*

pentru a putea fundamenta pe o bază științifică coordonatele și problematica adolescenței, problemă atît de complexă și cu implicații multiple în educarea și formarea omului în ansamblul său.

Numeroase lucrări apărute în limba germană și franceză, precum și în alte limbi, în jurul anilor 1920—1930 [3], adoptă punctul de vedere biopsihologic în studierea și explicarea adolescenței. Ele nu țin seama de influența condițiilor istorice și sociale concrete, urmăresc să formuleze legi general-valabile pentru adolescență, pornind de la analiza unor grupe restrînse de adolescenți, alcătuite de cele mai multe ori din reprezentanți ai claselor privilegiate ale societății capitaliste. Cele mai multe din aceste cercetări urmăresc să demonstreze superioritatea intelectuală și morală a copiilor aparținînd claselor exploatatoare.

Cercetările ulterioare ale unor etnologi și sociologi [4] desfășurate asupra adolescenților polinezieni din grupul Samoa și în Noua Guinee au negat ipoteza cu privire la determinarea pur biologică a dezvoltării psihice a adolescentului. Ele au demonstrat că tineretul din aceste părți ale globului nu trece prin perioada de „Sturm und drang", de criză, ca tineretul burghez, american și cel din Europa occidentală. Pe baza acestor studii, M. Mead ajunge la concluzia că de fapt „caracterul critic" al vîrstei adolescenței nu este determinat de vîrsta însăși, ci de însăși structura societății respective.

În cercetările ulterioare privind adolescența s-a pus accentul tot mai mult pe rolul mediului social. Încercînd să opereze o sinteză a copilăriei și adolescenței, în raport cu structura socială, P. Landis [5] distinge trei tipuri de societăți : a) cea primitivă, unde prima copilărie este prelungită, cea de-a doua copilărie este scurtă, iar adolescența nu există ; b) societatea cu structură agrară, unde de asemenea copilăria este prelungită, iar părinții pregătesc pe copil în cadrul familiei să intre cît mai curînd în munca productivă ; c) societatea de tipul orașelor industriale. După părerea autorului citat, adolescența nu există decît în acest ultim tip de societate, care este caracteristică lumii occidentale, urbanizată și industrializată" (....)

Respingînd această împărțire a societății după criterii neștiințifice, precum și părerile eronate ale lui P. Landis în privința adolescenței, trebuie să reținem că în societatea contemporană problematica adolescenței capătă noi și noi valențe, coordonatele ei se amplifică în conținut în mod vertiginos, în condițiile dezvoltării tehnicii, științei, a mijloacelor de comunicație, în condițiile unor transformări radicale în ansamblul societății.

Se poate sublinia că cercetările privind adolescența capătă în ultima vreme o amploare mai mare și pe plan sociologic. Profesorul J. Chalasinsky [6], de pildă, dă următoarea definiție : „Adolescența nu este o stare fiziologică și hormonală naturală, ci un element al culturii, o «instituție socială». Adolescența, ca și înțelepciunea, sexul, frumusețea, sînt noțiuni sociale, valori sociale care se schimbă după structura și cultura societății".

Autori ca C. M. Fleming [7], P. Landis (*op. cit. la trimiterea 5*), L. D. Crow și A. Crow [8], H. V. Bernard [9] și alții tratează probleme-

le psihologice ale adolescenței pornind de la dinamica schimbărilor de comportament, a atitudinilor, a opiniilor — schimbări care constituie produsul experienței sociale concrete, experiență fondată pe condițiile de viață ale tineretului.

În ultimele două decenii, tematica cercetărilor în domeniul adolescenței s-a îmbogățit mereu, cuprinzînd noi aspecte. Totodată, se poate sublinia tendința ca, paralel cu preocuparea pentru dezvoltarea intelectuală a adolescenților, să se dea în același timp atenție tuturor laturilor personalității, să se urmărească dezvoltarea lor multilaterală, complexă. Se observă tot mai mult trecerea de la cercetări pe plan fiziologic, antropologic, psihologic, pedagogic, la cercetări cu implicații sociologice, din ce în ce mai complexe [10].

În studierea vîrstei adolescenței, psihologia și pedagogia sovietică au promovat principiul condiționării social-istorice în formarea personalității. Astfel de cercetări pot fi menționate cele desfășurate de N. A. Rîbnikov, V. E. Smirnov, I. A. Arlamov *etc.*

În țara noastră, cercetările fiziologice și psiho-pedagogice cu privire la adolescență au fost desfășurate de autori, ca : Gh. Marinescu, C. I. Parhon, Gh. Zapan, I. Popescu-Teiușan, Șt. Zissulescu, C. Mureșan, I. Balanțof, F. Niculescu, U. Șchiopu *etc.*

Merită a fi scoase în relief cercetările mai recente pe plan sociologic privind problematica adolescenței și a integrării sociale a tineretului [11].

Pot fi amintite, de asemenea, unele studii publicate în „Revista de pedagogie", cu aceeași tematică [12]. *Se poate arăta că pînă în prezent cercetările pe plan fiziologic și psihologic privind adolescența, problematica omului în general, s-au bucurat la noi în țară de mai multă atenție decît cele pedagogice. De aceea, se simte nevoia ca și pe plan pedagogic să fie intensificate preocupările de acest ordin. Numai în acest fel „pedagogia va răspunde fundamental necesității de a configura* modelul uman *al socialismului și comunismului și aplicativ, prin elaborarea conținutului și formelor de realizare a personalității multilaterale, potrivit specificului etapelor mereu ascendente ale progresului social al patriei noastre"* [13].

În această direcție, se cere elaborarea unei teorii cuprinzătoare privind vîrsta adolescenței, *pe baza unor cercetări multidisciplinare cu caracter fiziologic, antropologic, psihologic, sociologic etc. Se cer de asemenea mult extinse cercetările pedagogice și valorificate din plin — pe plan educativ — rezultatele tuturor investigațiilor științifice întreprinse în problematica adolescenței.*

*

Se știe că în perioada adolescenței, *care corespunde în liniile sale generale* cu vîrsta școlară *mare — deci cu anii de liceu —* se produc în viața elevilor transformări mari pe plan anatomo-fiziologic și spiritual. *Putem vorbi de o* adevărată restructurare a personalității — pe plan anatomo-fiziologic, psihologic, moral-cetățenesc și social-politic — *de o reașezare a ei pe coordonate noi, tot mai complexe. Socotim ca fiind valabilă aprecierea făcută de* L. S. Vîgotski *că în timp ce în perioadele*

mai timpurii ale copilăriei dezvoltarea se produce de „jos în sus", în sensul că procesele psihice mai complexe se formează pe baza proceselor psihice elementare, în perioadele mai avansate dezvoltarea se produce „de sus în jos" [14]. Această influență a proceselor psihice complexe (mijlocite) asupra celor elementare capătă o importanță cu totul deosebită în perioada adolescenței.

Cercetările desfășurate în ultimii ani de către sociologi, fiziologi, antropologi și psihologi, au demonstrat că în lumea contemporană și mai ales în condițiile construcției socialiste, ale creșterii continue a nivelului de viață, are loc o accelerare a dezvoltării anatomo-fiziologice a tineretului, cu consecințe multilaterale privind întreaga lui personalitate. Pe canavaua acestei coordonate se împletesc unele particularități psihologice specifice adolescenței. Astfel, pe plan intelectual, interesele de cunoaștere ale adolescentului își lărgesc sfera ; ele se diferențiază în mod pregnant, devenind mai stabile și eficiente. În ultimele clase ale școlii medii, elevii manifestă în mod evident un interes selectiv pentru anumite obiecte de învățământ, pentru anumite domenii ale științei, tehnicii sau culturii în general.

În cadrul procesului instructiv-educativ, la această vîrstă se dezvoltă în mod intens atenția voluntară, spiritul de observație, memoria verbal-logică. În susținerea ideilor sale, adolescentul pornește de la argumentarea logică, de la explicarea cauzală a faptelor, a fenomenelor. Tot acum se dezvoltă spiritul de independență, spiritul critic al gîndirii. Ca o notă dominantă, adolescentul este preocupat de problemele teoretice.

În această perioadă — cea mai contradictorie, plină de căutări și frămîntări — se încheagă concepția despre lume și viață. Adolescentul concepe realitatea în mod mai creator și independent, o înțelege mai profund, formulîndu-și propriile idei despre lume și viață.

Nu trebuie pierdut din vedere și faptul că adolescentul însoțește argumentarea logică și explicarea fenomenelor de trăiri afective complexe, că întreaga sa concepție despre lume și viață, tot ce gîndește și înfăptuiește are un puternic suport afectiv.

Este cunoscut de asemenea faptul că o coordonată importantă în formarea multilaterală a adolescentului o ocupă latura moral-cetățenească. Pe baza însușirii în procesul de învățămînt a unui sistem de cunoștințe științifice și a formării concepției marxist-leniniste despre lume și viață, convingerile elevilor se integrează la această vîrstă într-un sistem unitar, cu o semnificație profund socială. Principiile morale se integrează și devin motive puternice ale comportării ; ele devin convingeri adînci, care se transformă în mobiluri și stimulente interioare ale activității

În perioada adolescenței se întăresc convingerile morale, se conturează caracterul și personalitatea în liniile lor dominante. Ca elevi, ei au posibilitatea să studieze cauzele reale ale fenomenelor din natură și societate, să înțeleagă rolul determinant al condițiilor materiale în dezvoltarea omului, a societății, să-și explice în mod științific opoziția radicală dintre știință și religie.

Pe de altă parte, adolescența este apreciată ca fiind vîrsta ce se caracterizează printr-o energie tumultuoasă, prin romantism și optimism.

Adolescentul este capabil de mari eforturi și chiar de sacrificii. Viața lui afectivă este mult îmbogățită prin trăiri noi, legate de apariția sentimentelor de dragoste, de înțelegere profundă a semnificației prieteniei, elemente ce exercită o influență puternică asupra întregii personalități a elevului.

Cea mai mare importanță în formarea personalității adolescentului o are noua sa poziție social-politică. *La această vîrstă adolescenții — băieți și fete — primesc buletin de identitate, ca indiciu al maturității lor cetățenești. Un mare număr dintre aceștia intră în U.T.C., devin membri ai detașamentului înaintat al tineretului, sporindu-li-se astfel răspunderea față de societate, apropiindu-se tot mai mult de sarcinile social-politice ale adulților.*

Tot ca o trăsătură specifică acestei vîrste este faptul că adolescentul privește cu încredere în viitor. Absolvind liceul, tinerii au posibilitatea de a practica o profesie, intrînd direct în producție ; în același timp, ei au perspectiva de a intra în învățămîntul superior.

În aceste condiții se conturează tot mai puternic trăsăturile dominante ale viitorului cetățean, *constructor activ al noii orînduiri, se profilează puternic* idealurile lui de viață, *aspirațiile de viitor, care se contopesc cu țelurile întregului popor.*

Ca urmare a instrucției și educației adolescentul devine capabil să lupte pentru înaltele idealuri ale socialismului și comunismului. *Izvorul puternic al forței spirituale a adolescenților din țara noastră, din toate țările socialiste, îl constituie conștiința faptului că aceste idealuri reflectă un proces istoric — cu caracter legic — de trecere de la capitalism la socialism, spre comunism.*

Problema adolescenței la nivelul elevilor din liceu trebuie deci privită pe aceste coordonate majore, — pe plan anatomo-fiziologic, psihologic, moral-cetățenesc și social-politic — ea avînd ca notă dominantă pregătirea, formarea și introducerea tinerii generații în producție, pregătirea unui tineret activ și viguros care să ducă mai departe construcția noii orînduiri sociale.

Dacă punctele de limită inferioară a adolescenței — în primii ani de liceu — sînt marcate în general de fenomene anatomo-fiziologice, specifice pubertății, limitele superioare ale adolescenței au puternice puncte de contact cu elementele activității social-politice, în direcția integrării tineretului în societate. De aceea, legile dezvoltării psihice a adolescenților nu pot fi analizate decît în strînsă legătură cu întreaga dinamică a dezvoltării sociale.

În cadrul acestor coordonate, procesul multilateral de făurire a personalității socialiste la noi în țară are loc în forme variate și pe planuri dintre cele mai diverse, perioada adolescenței constituind din acest punct de vedere o verigă deosebit de importantă.

Aceste coordonate trebuie cercetate în mod științific, cunoscute temeinic, ele constituind un edificiu solid pe care se proiectează și se construiește personalitatea omului nou, personalitate care trebuie privită mereu ca o „ecuație dinamică", în care procesul dialectic al cunoscutelor și necunoscutelor se interferează fără încetare.

În aceste condiții, capătă o importanță de o valoare deosebită preocuparea școlii, a organizației U.T.C., de a coordona și dirija munca instructiv-educativă a adolescenților, a tinerei generații, ținînd seama de cuceririle spirituale ale generațiilor precedente, de cunoștințele și bogata experiență de viață a generației vîrstnice. Asigurarea continuității elementului progresist de la vechile generații spre generația actuală și cele viitoare, moștenirea și dezvoltarea pe o treaptă superioară a celor mai valoroase tradiții și calități spirituale ale poporului nostru constituie sarcini esențiale ale educației comuniste în școală, mai ales în perioada adolescenței.

*

Au fost prezentate în aceste rînduri cîteva din notele dominante — coordonatele principale — ale perioadei de vîrstă școlară mare, corespunzătoare adolescenței, în scopul de a atrage atenția asupra unor elemente de concepție ce au stat la baza alcătuirii lucrării Contribuții la sistemul muncii educative în liceu. *Menționăm că lucrarea se adresează liceelor de cultură generală, ea fiind elaborată pe baza cercetărilor desfășurate în aceste licee. Prevederile ei pot fi însă aplicate și în liceele de specialitate, avînd desigur în vedere condițiile concrete din acestea.*

Structura și concepția de bază a lucrării sînt în general asemănătoare aceleia pentru clasele I—VIII [15], *ambele lucrări constituind două concentre pe trepte diferite ale procesului unic și continuu de formare a personalității elevilor. Reamintim că prin sistemul muncii educative noi înțelegem unitatea funcțională a unor elemente care se presupun reciproc, eficiența practică a acțiunii educative neputînd fi realizată decît prin acțiunea lor concomitentă. Părțile structurale, verigile esențiale ale acestui sistem sînt :* scopul, conținutul, principiile, formele organizatorice, metodele și mijloacele, factorii de realizare a personalității umane cerute de societate la un moment istoric dat *(op. cit. p. 96).*

S-a considerat că împărțirea obiectivelor și mijloacelor pe grupe de cîte două clase (IX—X și XI—XII) este cea mai adecvată. Stadiul actual al cercetărilor nu ne permite încă să stabilim cu destulă rigurozitate științifică obiective pentru fiecare clasă în parte. Trebuie arătat că nici chiar împărțirea obiectivelor pe grupe de cîte două clase nu se poate face cu determinări absolut precise. De asemenea, nu trebuie înțeles că prin stabilirea unor obiective noi la clasele mari aceste obiective nu trebuie să intre în atenția școlii și la clasele mai mici, atunci cînd — ținînd seama de condițiile concrete ale școlii — ele pot fi îndeplinite. Tot astfel, unele obiective de la clasele mici pot fi avute în vedere — desigur pe un alt plan — și la clasele mai mari. Unele obiective prevăzute în lucrare *(cerințele educative)* au un caracter mobilizator, *în sensul că depășesc uneori prevederile programelor de învățămînt, urmînd ca fiecare cadru didactic din școală să tindă la îndeplinirea lor, ținînd seama și de realitatea școlii, a clasei respective.*

La fiecare latură a educației comuniste se dau la început obiectivele generale pentru toți cei patru ani, după care acestea se prezintă în mod detaliat pe grupe de clase, educatorul avînd astfel în față atît elementele de perspectivă pentru întreaga perioadă, cît și concretizările pe etape mai mici. Îndrumările metodice (mijloacele) trebuie avute în vedere ca un ghid orientativ, *aci intervenind în mod creator fiecare profesor și în special dirigintele.*

Atît în elaborarea obiectivelor educative, cît și în indicarea mijloacelor de realizare a acestor obiective s-a avut în vedere corelarea acestora cu procesul de învățămînt, în scopul asigurării unei unități dialectice a întregului proces instructiv-educativ, al cuprinderii acestuia pe toate laturile educației comuniste, etapă cu etapă, atît în școală, cît și în afară de școală, urmărindu-se permanent educația multilaterală a adolescentului pe cele cinci laturi ale educației comuniste. Astfel, în capitolul educația intelectuală *se pune accentul pe dezvoltarea aptitudinilor generale pentru activitatea intelectuală și cultivarea inteligenței elevilor ; pe cultivarea sentimentelor intelectuale superioare, a spiritului de responsabilitate față de pregătirea intelectuală ; pe formarea concepției științifice despre natură, societate și gîndire.*

O atenție deosebită se acordă în lucrare dezvoltării complexe a profilului moral-cetățenesc al tînărului societății noastre, *cu o atitudine înaintată față de învățătură, față de muncă în general, devotat orînduirii noastre socialiste, educat în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, în spiritul umanismului socialist.*

Educația estetică *este concepută într-o accepțiune largă, contemporană, privind estetica întregii vieți sociale, atît pe planul ei material, cît și cel spiritual* [16].

Celelalte capitole — educația politehnică, fizică și sanitară — *urmăresc să întregească tabloul complex al obiectivelor de atins în această etapă, în scopul educării multilaterale a adolescenților.*

*

Prin extinderea învățămîntului liceal în țara noastră, observăm că perioada adolescenței intră oficial în cadrul muncii educative instituționalizate, în formă școlară. De aci și răspunderea sporită a școlii în educarea elevilor la această vîrstă.

Pentru ducerea la îndeplinire a obiectivelor educative prevăzute pentru școală răspund toate cadrele didactice, asigurîndu-se astfel realizarea unui front unic de cerințe și acțiuni. *Diriginții la nivelul claselor și directorii la acela al școlii coordonează și îndrumă munca educativă în ansamblul său.* Fiecare dintre cei chemați să contribuie la educarea elevilor este bine să cunoască întregul conținut al lucrării, să aibă o concepție și o viziune clară asupra obiectivelor de atins, pe etape, asupra metodelor și mijloacelor de folosit, în diferite acțiuni educative.

Cunoscînd bine particularitățile de vîrstă ale elevilor adolescenți, ținînd seama de realizările obținute anterior în procesul de învățămînt,

de nivelul instructiv-educativ al clasei respective sau al școlii, directorul, dirigintele, cadrele didactice în general, vor avea în vedere în fiecare etapă aceste elemente de bază atît în planificarea muncii educative, cît și în ducerea la îndeplinire în mod creator a prevederilor înscrise în planurile întocmite în acest scop. În felul acesta, fiecare profesor are în față tabloul general al dezvoltării personalității elevului de liceu, este conținuu conștient de dinamica dezvoltării lui pe diferite laturi ale educației comuniste, realizîndu-se astfel o unitate de concepție și de cerințe în munca educativă. Numai printr-o astfel de viziune largă activitatea educativă a fiecărui cadru didactic se va integra organic programului social al etapei actuale de construire a socialismului.

Uneori, planurile muncii educative conțin acțiuni multe, care nu pot fi realizate la un nivel corespunzător. Se dă adesea mai mare atenție întocmirii unor planuri care impresionează prin bogăția lor, prin grafice și statistici etc., dar se neglijează acțiunile educative concrete. Se dă astfel o mai mare atenție muncii birocratice și mai puțină atenție muncii vii, de zi cu zi. Departe de noi de a subestima necesitatea unei planificări atente, riguros științifice, a muncii educative. Această planificare constituie un mijloc eficace de organizare a muncii de educație. Nu este bine să se creadă însă că o bună planificare înseamnează în același timp și o reușită deplină în educație. La întocmirea planurilor pe linia muncii educative se cere a fi avută în vedere complexitatea problemelor pe toate laturile, atît în școală, cît și în afara școlii. Și aici se impune combaterea unor tendințe de a se pune accentul numai pe ora de dirigenție, neglijîndu-se fie latura educativă a procesului de învățămînt, fie celelalte modalități diverse de îmbogățire a vieții spirituale a elevilor : excursii, vizite, organizarea unor acțiuni culturale etc.

Educarea elevilor fiind opera comună a tuturor cadrelor didactice se impune o colaborare strînsă a acestora, atît în cunoașterea elevilor, cît și în rezolvarea diferitelor probleme ce se ivesc în procesul instructiv-educativ, în soluționarea unor dificultăți sau neajunsuri ivite pe parcurs în munca educativă.

În buna organizare și desfășurare a muncii educative, a elevilor adolescenți, școala are un sprijin deosebit de prețios din partea organizației U.T.C. Asigurînd în întreaga lor activitate un conținut de idei bogat și atractiv, organizațiile U.T.C. îi ajută pe tineri să realizeze o strînsă legătură între cunoștințe și viață, le dezvoltă combativitatea împotriva influențelor ideologiei burgheze, a comportării necorespunzătoare în școală și în societate.

În condițiile sporirii continue a rolului și însemnătății activității ideologice, a muncii politice-educative, organizațiile U.T.C. contribuie la dezvoltarea în rîndurile tineretului a devotamentului față de partid, a unor convingeri politice puternice care să se reflecte în primul rînd în atitudinea înaintată a elevilor față de învățătură, în îndeplinirea conștiincioasă a îndatoririlor școlare.

Ținînd seama de particularitățile psiho-fiziologice ale adolescentului, de înclinațiile elevului la această vîrstă spre afirmare, spre acțiune și

manifestare deschisă a capacităților sale în toate direcțiile, este indicat ca profesorii să sprijine organizațiile U.T.C. în declanșarea acestor forțe lăuntrice, să ajute munca desfășurată de către organizațiile U.T.C. în școală. *Se cere ca în organizarea diferitelor acțiuni pe linie de organizație — adunări, simpozioane, serbări, serate literare sau științifice* — să li se cultive elevilor simțul responsabilității și al inițiativei creatoare.

De asemenea, și colaborarea cu organizația U.T.C., atît la nivelul clasei, cît și la acela al școlii, nu privește numai pe diriginte sau pe director, ci întreg colectivul de profesori. *Profesorii sînt pentru elevi sfătuitori și îndrumători cu care iau hotărîri în comun și împreună le duc la îndeplinire. Este de la sine înțeles că nu este de loc recomandabil ca aceste îndrumări să se transforme în tutelare sau imixtiune din partea profesorilor în viața de organizație.*

În educația multilaterală a elevilor activitățile dinafară de clasă și de școală *joacă un rol important.* Organizarea judicioasă a timpului liber, *acțiunile cu caracter de masă (excursii, matinee, serate, serbări, conferințe, întreceri, olimpiade) și altele au un rol deosebit în completarea instrucției și educației elevilor, în dezvoltarea spiritului creator de inițiativă și de independență a acestora. Dezvoltarea* spiritului creator și a inițiativei elevilor adolescenți *devine un obiectiv important al educației. Se impune astfel cu necesitate stimularea capacităților interne ale elevilor ; se cere satisfăcută dorința lor de afirmare și folosirea acestor elemente în însușirea cunoștințelor și în formarea trăsăturilor superioare de voință și de caracter, manifestate atît prin* acțiuni, *cît și printr-o* opinie *sănătoasă, pe plan individual, și în colectiv. Să nu se piardă din vedere că la această vîrstă crește în mod simțitor rolul* colectivului, *se adîncesc relațiile de prietenie, colegiale, dintre elevi — băieți și fete.*

Dezvoltarea spiritului creator, a inițiativei *și* independenței *elevului adolescent constituie o condiție esențială a pregătirii unui om care să se manifeste ca atare în producție mai tîrziu. Activizarea în această direcție a elevilor prin întregul proces instructiv-educativ desfășurat în școală și în afară de școală trebuie să constituie o preocupare centrală. Desigur, că și în desfășurarea unor asemenea acțiuni se impune o strînsă colaborare a cadrelor didactice cu organizația U.T.C., elevii fiind ajutați să devină organizatori activi.*

Este cunoscut faptul că în orînduirea noastră socialistă educația copiilor este o funcție socială deosebit de importantă a familiei. *Nu numai școala, ci și familia contribuie la educația multilaterală a elevilor. Familia îndeplinește cu succes această funcție instructiv-educativă printr-o strînsă colaborare cu instituțiile și organizațiile pentru copii și tineret. Unitatea scopului și a sarcinilor educative ale școlii și familiei, comunitatea de interese ale acestora, constituie baza unității lor de acțiune. Cu sprijinul familiei școala poate realiza instruirea și educarea elevilor în condiții mult mai adecvate, în concordanță cu particularitățile de vîrstă ale adolescenților în general, dar mai ales pe un profil mult mai adecvat, specific individual.*

Uneori se neglijează fie de către şcoală, fie de către familie anumite sarcini ce le revin, colaborarea realizîndu-se în special în domeniul învăţăturii elevului şi mai ales atunci cînd acesta are insuccese în această direcţie.

Educaţia în familie nu este numai o chestiune particulară a părinţilor, ci şi o problemă de stat. De aici rezultă că şcoala este chemată în primul rînd să menţină un contact permanent cu familia pentru a găsi mijloacele cele mai eficiente de influenţare pedagogică a părinţilor, de a ajuta pe copii în realizarea unui regim unitar la şcoală şi acasă, în vederea educării lor multilaterale. Astfel, familia poate fi ajutată de şcoală în educaţia intelectuală a copiilor, în formarea concepţiei lor ştiinţifice despre lume şi viaţă, în direcţia formării caracterului moral, a gustului estetic şi capacităţilor de creaţie, a deprinderilor de muncă şi mai ales în domeniul educaţiei politico-ideologice a viitorului cetăţean al societăţii socialiste. Marile întrebări care se pun în această perioadă în faţa adolescentului se cer rezolvate cu sprijinul şcolii şi cu sfatul apropiat al părinţilor.

Orice tendinţă de a unilateraliza trăsăturile dominante ale adolescenţei, de a le reduce la aspectele lor biologice, neglijind aspectele complexe, moral-cetăţeneşti şi social-politice, duce la consecinţe dăunătoare.

Fenomene ca nesupunerea şi atitudinea negativă faţă de cei din jur, manifestări de nemulţumire sau chiar de revoltă împotriva părinţilor sau educatorilor, unele tendinţe de sustragere a adolescenţilor de sub control, spiritul critic, uneori necontrolat şi exagerat, mergînd pînă la negativism etc., se cer a fi analizate multilateral, depistate şi înlăturate la vreme cauzele lor. Toate aceste aspecte negative denumite uneori „sindromul adolescenţei" pot fi prevenite printr-o educaţie adecvată, atentă, dusă cu perseverenţă şi migală. Ca părinţi şi educatori să nu uităm însă niciodată că şi noi avem de învăţat de la adolescenţi, că procesul de educaţie nu este univoc, de la generaţia mai vîrstnică la cea tînără, ci adesea el îmbracă forme mult mai complexe de influenţă în ambele direcţii. Tocmai de aceea cunoaşterea de către părinţi — cu ajutorul şcolii — a particularităţilor de vîrstă ale elevilor în general şi mai ales a trăsăturilor specifice adolescenţei constituie un mijloc principal în sporirea eficienţei muncii educative în familie.

În diferitele capitole ale lucrării Contribuţii la sistemul muncii educative în liceu *se sugerează o multitudine de mijloace ce pot fi folosite de către şcoală în scopul întăririi propagandei pedagogice cu părinţii: organizarea unor adunări, prelegeri, conferinţe, lectorate pentru părinţi, a unor seri de lectură în colectiv pe teme educative etc.*

Desigur că succesele muncii instructiv-educative în şcoală, mai ales în perioada adolescenţei, cînd elevul simte nevoia să aibă în profesor şi un sfătuitor sau chiar un prieten apropiat, depind în primul rînd de calităţile profesorului, de tactul şi competenţa lui pedagogică, de spiritul lui de dăruire pentru această meserie atît de nobilă şi plină de răspundere. În acest sens, se cer eforturi sporite pentru a cunoaşte multilateral problematica adolescenţei, a elevului de liceu, pentru a aşeza pe baze tot mai ştiinţifice întregul proces instructiv-educativ la această vîrstă.

BIBLIOGRAFIE

1. G. STANLEY HALL, *Adolescence*, New York, 1904.
2. Vezi articolul: *Educația adolescenților, obiect al cercetării pedagogice în trecut și azi*, autor ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1967.
3. ST. BALEY, *Psychologia wieku dojrewania* (Psihologia adolescenței), Varșovia, 1932.

C. H. BÜHLER, *Das Seelenleben des Jugendlichen, (Viața sufletească a adolescentului)*, Iena, 1921.

V. E. SMIRNOV, *Psihologhiia iunoșeskogo vozrasta (Psihologia adolescentului)*, Leningrad, 1929.

W. STERN, *Anfänge des Reifezeit (Începuturile maturității)*, Leipzig, 1925.

O. TUMLIRZ, *Die Reifejahre (Anii adolescenței)*, Leipzig, 1927.

4. M. MEAD, *Coming of Age in Samoa (Majoratul în Samoa)*, New York, 1928.

M. MEAD, *Growing up in New Guineea (Dezvoltarea tineretului în Noua Guinee)*, New York, 1930.

5. P. LANDIS, *Adolescence and Youth (Adolescența și tinerețea)*, 2-e ed., New York, 1952.
6. J. CHALASINSKY, *Spoleszèntswo i wychovanie (Societatea și educația)*, Varșovia, 1958, p. 39.
7. C. M. FLEMING, *Adolescence*, Londra, 1948.
8. L. D. CROW și A. CROW, *Adolescent Development and Adjustment (Dezvoltarea și adaptarea adolescentului)*, New York, 1956.
9. H. V. BERNARD, *Adolescent Development in American Culture, (Dezvoltarea adolescentului în condițiile culturii americane)*, New York, 1957
10. BOSSARD JAMES, H. S. ; BOLL, ELEANOR STOKER, *The Sociology of Child Development. (Sociologia dezvoltării copilului)*, New York, Harper, 1960, p. 706.

L. COLE, *Psychology of Adolescence (Psihologia adolescenței)*, New York, 1954, p. 640.

S. CORDELIER, *Les adolescents face à leur avenir (étude sur les raisons de leur choix professionnel)*, Paris, Ed. Sociales Françaises, 1957, p. 201.

M. DEBESSE, *Comment étudier les adolescents?*, Paris, P.U.F., 1948, p. 167.

* * * *„ENFANCE"*, (număr special privind *„Adolescența"* — 4—5 din septembrie — decembrie 1958, cu o prefață de H. Wallon).

T. V. DRAGUNOVA, *Educația adolescentului în familie*, Moscova, 1955.

T. V. DRAGUNOVA, *Unele particularități psihologice ale adolescentului și analiza psihologică a aprecierii faptelor de către adolescenți*, în volumul *Probleme de psihologia școlarului*, sub red. L. I. Bojovici, și L. Blagonadejina, Ed. didactică și pedagogică, București, 1963, p. 276.

T. M. FARMAN, *The adolescent*, New York, Harper, 1951, p. 243.

PIERRE FURTER, *La vie morale de l'adolescent*, Neuchatel (Suisse), 1965, p. 293.

K. C. GARRISON, *Psychology of Adolescence (Psihologia adolescentului)*, New York, 1956, p. 529.

HEMING, JAMES, *Problems of Adolescent Girls (Problemele fetelor adolescente)*, Londra, Heinemann, 1960, p. 179.

P. MENDOUSE, *L'âme de l'adolescente*, Paris, P.U.F., 1947, 272 p.

E. PICHON, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, 1953 p. 240.

PEARSON, GERALD H. J., *Adolescence and the Conflict of Generations (Adolescența și conflictul între generații)*, New York, Norton, 1958, p. 186.

J. ROUSSELET, *L'adolescent, cet inconnu*, Flammarion, Paris, 1956.

„ „ *Adolescence en apprentissage*, P.U.F., Paris, 1961.

RUTH STRANG, *The Adolescent views himself (Adolescentul văzut de el însuşi)*, New York, McGraw — Hill 1957, p. 581.

A. L. ŞNIRMAN, *Formirovanie otnoşenii k kollektivu i razvitie samosoznaniia starşih şkolnikov (Formarea atitudinii faţă de colectiv şi dezvoltarea conştiinţei de sine a elevilor de vîrstă şcolară mare)*, Izvestiia A.P.N., R.S.F.S.R., 1948.

BIANKA ZAZZO, *Psychologie differentielle de l'adolescence*, P.U.F., Paris, 1966, p. 402.

FRANÇOIS UNGER C., *L'adolescent inadapté*, Paris, P.U.F., 1957, p. 320.

ERICH WEBER, *Jugend heute — Chansen und Gefahren (Tineretul de azi — şanse şi pericole)*. În revista *„Schule und Psychologie"*, München, 1966, nr. 5, p. 129—143.

11. * * * *Cercetări sociologice contemporane*, coordonator ştiinţific MIRON CONSTANTINESCU, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1966, p. 343.

12. P. BĂRBULESCU, A. CAZACU, A. VASILESCU, *Constituirea idealului de viaţă la adolescenţi*, *„Revista de pedagogie"*, nr. 4/1965, p. 42.

A. CAZACU, *Studiul valorii educative a mediului social al adolescenţilor*, *„Revista de pedagogie"* nr. 1/1966, p. 32.

I. DUMITRESCU şi P. BĂRBULESCU, *Contribuţia şcolii şi a organizaţiei U.T.C. din şcoală la formarea idealului de viaţă la adolescenţi*, *„Revista de pedagogie"*, nr. 1/1967, p. 21.

13. P. BĂRBULESCU, A. CAZACU, A. VASILESCU, *Educaţia adolescenţilor şi geneza personalităţii*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1965, p. 6.

14. Vezi : *Psihologie generală sub redacţia :* Prof. AL. ROŞCA, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1966, p. 139.

15. Vezi : *Contribuţii la sistemul muncii educative în şcoala generală*, *„Revista de pedagogie"* nr. 8—9/1966.

16. Vezi : *Cultura estetică a elevului de liceu*, autor GEORGE VĂIDEANU, *„Revista de pedagogie"* nr. 7—8/1967.

КООРДИНАТЫ ЮНОСТИ И СПЕЦИФИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

Материалы, опубликованные в настоящем номере нашего журнала под общим заглавием „О системе воспитательной работы в лицее" являются результатом исследований, проведенных секцией „Воспитание" в Институте педагогических наук в период 1965—1967 гг. в бухарестских и провинциальных лицеях. Они являются продолжением очерков, появившихся в Педагогическом журнале, в № 8—9 за 1966 г.

Первый очерк — Координаты юности и специфика воспитательной работы в лицее — представляет собой обзор исследований, проведенных в последнее пятидесятилетие в этой области и синтезирующую картину координат юности на анатомо-физиологическом, психологическом, нравственно-гражданском и общественно-политическом плане. В последней части очерка приводятся методические указания в связи с работой воспитательными факторами в лицее : школа, организация СКМ, семья и т.д.

Следующие главы посвящены системе объективов и воспитательных средств через которые осуществляется всестороннее воспитание лицеистов : интеллектуальное, политехническое, нравственно-гражданское, эстетическое, физическое, и санитарное воспитание. Объективы и воспитательные средства, предусмотренные в настоящей работе, являются в корреляции со всем учебным процессом ; это обеспечивает создание органического единства всего учебно-воспитательного процесса как в школе, так и вне ее.

Красной нитью „Системы воспитательной работы в лицее" является мысль о том, что каждый преподаватель должен знать не только задачи, которые он должен решить в своем классе, но и систему воспитательной работы в целом, на уровне школы ; это ему дает точную научную перспективу в своей работе.

LES COORDONNÉES DE L'ADOLESCENCE ET LES PARTICULARITÉS DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE DANS LES LYCÉES

(Résumé)

Les recherches présentées dans ce numéro de la revue sous le titre „Contributions au système de l'activité éducatice dans les lycées" sont le resultats des investigations entreprises par la section d'Education de l'Institut des sciences pédagogiques avec le concurs de certains professeurs, au cours des années 1965—1967, dans quelques lycées de Bucarest et de la province. Cette étude représente la suite des recherches publiées dans la Revue de pedagogie No. 8—9/1966 sous le titre „Contributions au système de l'activité éducative dans l'école générale".

La première étude, „Les coordonnées de l'adolescence et les particularités de l'activité éducative dans les lycées" passe sommairement en revue les recherches entreprises pendant la dernière moitié du siècle concernant les problèmes de l'adolescence et présente en même temps un tableau des coordonnées de l'adolescence sur le plan anatomique — physiologique, psychologique, moral-civique et social-politique. Dans la dernière partie de l'étude on donne quelques indications méthodiques concernant l'activité des facteurs éducatifs dans les lycées : l'enseignement, l'organisation de l'Union des Jeunesses Communistes (U.T.C.), la famille etc.

Dans les chapitres suivants de l'étude on présente le système des objectifs (exigences éducatives) et des moyens éducatifs par lesquels on fait l'éducation multilatérale des élèves de lycées : l'éducation intellectuelle, polytechnique, morale-civique, esthétique, physique et sanitaire. Les objectifs ainsi que les moyens éducatifs mentionnés dans cette étude ont été adaptés à l'ensemble du processus d'enseignement afin d'assurer une unité organique au processus instructif-éducatif dans le lycée

L'idée centrale qui se dégage de l'ensemble de ces études est que tout enseignant est obligé de connaître non seulement les taches qui lui reviennent mais le système entier de l'activité éducative de l'école afin d'avoir une vision scientifique de perspective dans son travail d'éducateur.

CO-ORDINATES OF ADOLESCENCE AND THE EDUCATIONAL WORK IN THE SENIOR HIGH SCHOOLS

(Abstract)

The article carries the results of the investigations made by the department of Education of the Institute for Pedagogical Sciences, with the help of some teaching staffs, in a few senior high schools in Bucharest and the provinces, from 1965 to 1967. It is a sequel of the research published in the August-September 1966 issue of the Review of Pedagogy under the title „Contributions to the system of educational work in the general school. "It is also a survey of the research undertaken in the last fifty years in the area of adolescence, and a picture of its anatomical, physiological, psychological, ethic, and socio-political co-ordinates. It contains methodological indications as to the activity of various educational factors, including the Y.C.L. organization, the family, etc. Also given are the means of achieving the intellectual, politechnic, ethic, aesthetic, physical and health education of pupils in the senior high schools. Both the above-mentioned educational means, and the educational demands, also mentioned in the article, have been correlated with the whole process of education, which makes for the latter's unity. The teacher should be fully conversant not only with the problems of the form where he teaches, but also with the whole system of educational work in school in order to be able to do it scientifically.

Educația intelectuală

VIRGIL CARABA
Cercetător principal la Institutul de științe pedagogice
ACULIN CAZACU

Obiective generale

A. **Dezvoltarea aptitudinilor generale ale elevilor pentru activitatea intelectuală ; asigurarea participării lor active în procesul de învățămînt**

Activizarea receptivității intelectuale a elevilor, a capacității lor de efort mintal susținut și sistematic în vederea acumulării de cunoștințe. Cultivarea iscusinței în observarea lucrurilor și proceselor, a capacității de a-și stăpîni și dirija atenția. Dezvoltarea însușirilor memoriei lor, pe temeiul unei înțelegeri profunde a noțiunilor și fenomenelor studiate.

Consolidarea însușirii elevilor de a gîndi corect, logic, cu accent deosebit pe cultivarea capacității lor de a reflecta just, profund, multilateral realitatea și de a sesiza esențialul. Cultivarea spiritului analitic și a puterii de sinteză, a priceperilor de ordonare și ierarhizare a cunoștințelor în sisteme logice tot mai cuprinzătoare, a obișnuinței de a selecta valori pe baza unor criterii solide.

Formarea unei gîndiri iscoditoare, independente, creatoare. Dezvoltarea capacității de investigare independentă a adevărurilor (un prim pas spre însușirea metodelor gîndirii științifice), precum și a priceperii de a valorifica (sau restructura) cunoștințele sau datele experienței proprii în funcție de situații noi, schimbate. Cultivarea gîndirii critice, a discernămîntului, a capacității de interpretare și apreciere proprie a valorilor, de demonstrare argumentată a unui adevăr. Stimularea inițiativei și originalității, a spiritului creator în activitatea intelectuală a elevilor.

Dezvoltarea capacității elevilor de a se exprima — prin viu grai și în scris — corect, clar, închegat, de a-și comunica în chip original și sugestiv ideile și impresiile, de a folosi adecvat o terminologie științifică tot mai largă.

B. **Formarea concepției științifice despre natură, societate și gîndire**

Aprofundarea înțelegerii materialist-dialectice a lumii înconjurătoare prin însușirea de către elevi a unui sistem de cunoștințe și convingeri științifice, dezvoltarea capacității lor de a sesiza, dincolo de varietatea infinită a manifestărilor concrete, relații fundamentale, legice, între fenomene.

Cultivarea obișnuinței de a se orienta și acționa în activitatea practică de pe poziții științifice, ateiste.

C. **Cultivarea sentimentelor intelectuale superioare, a spiritului de responsabilitate a elevilor față de pregătirea lor intelectuală** *

Stimularea constituirii unor interese cognitive autentice, persistente, largi. Cultivarea setei de cunoștințe, a pasiunii pentru studiu, a dorinței de a-și îmbogăți continuu orizontul de cultură generală. Dezvoltarea dragostei pentru știință și pentru cultură, în general, a respectului și a admirației pentru marile cuceriri ale civilizației noastre și pentru marii ei creatori, a receptivității la ceea ce e nou, valoros, înaintat.

Formarea capacității de autoapreciere exigentă a activității intelectuale proprii. Stimularea preocupării pentru calitatea pregătirii personale, a curajului și a străduinței de a birui greutățile inerente luptei pentru cunoaștere.

Consolidarea motivației sociale înalte în efortul de acumulare a cunoștințelor de cultură generală, în pregătirea pentru viață. Aprofundarea înțelegerii de către elevi a semnificației și însemnătății actuale a datoriei de a învăța cu temei. Cultivarea aspirației lor de a deveni oameni culți și înaintați ai societății noastre socialiste.

D. **Elaborarea unui stil rațional de activitate intelectuală independentă**

Formarea unei sfere largi de priceperi și deprinderi de muncă intelectuală independentă, perfecționarea metodelor de studiu individual în vederea obținerii de cunoștințe temeinice, multilaterale.

Cultivarea spiritului de organizare, a obișnuinței de a lucra ritmic, sistematic, de a fi precis și ordonat în activitatea intelectuală, a priceperii de a-și drămui și a planifica bine timpul. Stimularea preocupării pentru valorificarea optimă a timpului liber, pentru stabilirea unei judicioase echilibrări între preocupările școlare și cele extrașcolare.

Dezvoltarea interesului și a priceperii elevilor pentru raționalizarea efortului intelectual, pentru îmbinarea reușită a activității cu recreerea și odihna, pentru aplicarea unui complex de reguli de igienă mintală.

CLASELE IX—X

A. **Dezvoltarea aptitudinilor generale ale elevilor pentru activitatea intelectuală ; asigurarea participării lor active în procesul de învățământ**

Obiective. Consolidarea priceperii de a asculta și nota atent explicațiile profesorului, a obișnuinței de a fi activ la lecție, de a lucra concentrat.

Deprinderea elevilor cu repetarea conștientă sistematică a materiei studiate. Dezvoltarea capacității de a

* A se vedea în legătură cu acest obiectiv și prevederile de la „Educația morală", respectiv acelea privind formarea atitudinii comuniste față de muncă și educarea patriotismului socialist.

reproduce repede și corect, logic, cunoștințele despre obiectele și fenomenele studiate, descriindu-le, redîndu-le schematic, grafic sau sub formă de model etc.

Dezvoltarea priceperii de a observa și analiza multilateral obiectele și fenomenele, de a le compara, precum și a capacității de a sesiza notele lor esențiale, caracteristice.

Înțelegerea de către elevi a învățăturii ca activitate ce necesită un efort susținut de gîndire, ca principal izvor al dezvoltării lor intelectuale. Dezvoltarea capacității lor de a desprinde și înțelege ideile principale, caracteristicile esențiale dintr-un anumit grup de cunoștințe, de a cuprinde faptele, obiectele, fenomenele, în clasificări și caracterizări sintetice corecte, de a da definiții juste. Stimularea ritmului de lucru al gîndirii elevilor.

Cultivarea atitudinii active a elevilor față de problemele de cunoaștere, a capacității de a sesiza importanța acestora, a străduinței și plăcerii de a le căuta activ soluții. Însușirea temeinică a priceperilor generale de rezolvare a problemelor de același tip (algoritmi). Dobîndirea unui mod corect de a raționa, de a emite judecăți, de a desfășura argumentarea unui adevăr. Cultivarea priceperii de a rezolva independent și cît mai original sarcini și probleme teoretice și practice, cu preocuparea de a găsi soluții noi, de a susține puncte de vedere personale. Combaterea superficialității, a conformismului și a înclinației spre soluții facile, mediocre.

Cultivarea clarității în exprimarea orală și în scris; stimularea dorinței și preocupării elevilor de a da armonie, precizie și expresivitate comunicării ideilor. Formarea interesului lor pentru însușirea conștientă și întrebuințarea adecvată a termenilor științifici. Interes și străduință în dobîndirea posibilității de a comunica și în limbi străine.

Activizarea străduinței personale a elevilor în perfecționarea propriilor însușiri intelectuale, a aptitudinilor generale și a aptitudinilor speciale (gîndire matematică, spirit de investigație, spirit creator într-un domeniu sau altul de activitate etc.).

Mijloace *. Asigurarea în activitatea la clasă a condițiilor externe și interne ale mobilizării atenției și interesului activ al elevilor: ambianța, tonul profesorului, o introducere care suscită curiozitatea și dorința de a afla lucruri noi, materialul ilustrativ co-

* Termenul „mijloace" este întrebuințat aici, ca de altfel în întreaga lucrare, într-un sens convențional, el acoperind de fapt sfera modalităților de realizare a obiectivelor educative, a căilor, metodelor și procedeelor, a formelor mai tipice de acțiune educativă.

respunzător, permanența elementelor noi, caracterul atractiv și accesibilitatea expunerii, liniile de perspectivă, caracterul „problematic" al materialului predat etc.

Organizarea activității în cadrul lecțiilor de așa manieră, încît elevii să fie puși în situația de a lucra pe tot parcursul: să observe, să analizeze, să compare, să apeleze la cunoștințele anterioare etc. Este necesar ca folosirea materialului ilustrativ în lecții să fie însoțită de o inițiere a elevilor în mecanismele demonstrației.

Implicarea îndrumării elevilor privind planificarea și organizarea observației în procesul efectuării experiențelor de laborator (fizică, chimie, biologie): ce trebuie să observe, în ce scop, în care ordine, la ce cunoștințe prealabile trebuie să apeleze etc.

Discuție cu elevii (în cadrul unei ore de dirigenție) despre deosebirea dintre memorare și toceală (plecînd, de exemplu, de la o cugetare a lui Hegel, după care „un talent temeinic este de obicei legat în tinerețe de o bună memorie" — vezi „Filozofia spiritului", p. 292). Inițierea lor în tehnica unei repetări sistematice și, deci, a unei memorări eficiente.

Analiza în cadrul lecțiilor a fenomenelor gramaticale și literare, istorice, biologice etc. în complexitatea relațiilor și determinărilor lor, cerîndu-le elevilor să caute ei înșiși explicații — de ce? cum? în ce împrejurări? etc. (fără a se exagera însă folosirea întrebărilor „ajutătoare"). Folosirea frecventă de comparații (între diferite specii, clase de animale sau plante, între diferite etape și fenomene istorice etc.), confruntări de păreri și aprecieri etc.

Insistarea în predarea matematicii, geometriei, asupra unor cunoștințe elementare de logică: noțiunea — sfera și conținutul ei, clasificarea, definiția, axiomele, metodele de demonstrație, teoremele, condițiile suficiente și necesare, deducțiile și inducțiile etc.

Întrebuințarea tablei pentru realizarea unor scheme logice, planuri de idei principale etc. Alcătuirea acestora împreună cu elevii. Combaterea obiceiului de a transcrie cuvînt cu cuvînt lecția predată în clasă.

Insistarea în cadrul fiecărui obiect de învățămînt asupra însușirii temeinice de către elevi a algoritmilor respectivi. Exersarea frecventă a elevilor în rezolvarea unei diversități de probleme. Controlul atent al înțelegerii de către elevi a oricăror situații problematice, a datelor noi pe care acestea le aduc. Stabilirea, ca regulă generală, ca fiecare dintre profesorii clasei să se convingă de faptul că elevii au înțeles conținutul cunoștințelor predate, înainte de a trece mai departe. Valorificarea momentului verificării cunoștințelor în sensul aprofundării înțelegerii de către elevi a materialului predat, împiedicîndu-i să ne ofere răspunsuri simpliste, schematice, să se exprime stereotip sau pur și simplu să reproducă cele citite în manual.

Sporirea ponderei aprecierii independente de către elevi a unor opere literare pe care le studiază, a unor evenimente istorice etc.

Formularea problemelor și întrebărilor astfel încît să-i solicite pe elevi în a „descoperi" singuri adevăruri științifice, să-i facă să judece, să caute activ soluții. Concepererea în acest spirit și a temelor pentru acasă.

Efectuarea de compuneri libere. Lucrările scrise să pună elevilor probleme de gîndire, sarcina unei analize mai complexe a fenomenelor, a interpretării datelor, a găsirii unor soluții optime etc.

Controlul curent al lucrărilor efectuate acasă și analiza lor periodică mai aprofundată, cu exprimarea de aprecieri. Trecerea treptată de la corectarea de către profesor a greșelilor din lucrări la antrenarea elevilor în a le găsi și corecta.

Grijă deosebită din partea cadrelor didactice ca acordarea notelor să oglindească fidel gradul și nivelul participării elevilor la întreg procesul activității de însușire a cunoștințelor.

Unitatea de exigență a profesorilor în ceea ce privește modul de exprimare — oral și în scris — al elevilor. Stimularea preocupărilor elevilor pentru procesele de limbă — pentru etimologie, de exemplu : alcătuirea de mici vocabulare de termeni științifici la fiecare obiect ; notarea explicativă a neologismelor și a expresiilor noi etc. Valorificarea în această privință, ca și în direcția îmbunătățirii dicțiunii elevilor, a lecturii și recitării în clasă.

Folosirea procedeelor analitico-sintetice pentru însușirea de către elevi a terminologiei științifice în cadrul fiecărui obiect de învățământ (v. Gh. Goian, „Baza logică a predării și însușirii terminologiei științifice").

Prezentarea de către profesori, prin propriul exemplu, a modelului unei gîndiri logice, clare, precise, al observării atente și al analizei aprofundate a fenomenelor, al unei argumentări solide, al exprimării inteligibile și elegante a ideilor.

Valorificarea amplă a posibilităților pe care le oferă activitatea în afara lecțiilor — cercuri, expediții cu caracter științific etc. — pentru a oferi elevilor un cadru în plus pentru exercițiul observației nemijlocite a obiectelor și fenomenelor, al verificării cunoștințelor, pentru a cerceta ei înșiși : să urmărească la microscop și să experimenteze în laboratorul de fizică și chimie, să studieze nemijlocit documente vechi și să participe la săpături arheologice, să caute roci și să urmărească cursul unor ape etc.

Analizarea în cercurile literare și științifice a unor referate care exprimă puncte de vedere personale, bazate pe studii de durată și pe cercetare proprie ; stimularea în acest cadru a discuțiilor vii, a schimbului de opinii. La fel se poate proceda cu prilejul unor procese literare.

Angajarea cu elevii a unor dezbateri la „masa rotundă" sau a unor „anchete" la gazeta de perete — ca exercițiu de exprimare a unor puncte de vedere personale în domenii dintre cele mai variate : despre unele probleme culturale și științifice, despre cărți și spectacole, despre viața școlară etc.

Organizarea de concursuri literare, științifice, tehnice pentru stimularea capacităților creatoare ale gîndirii elevilor ; evitarea caracterului strict informativ al acestor concursuri pentru a nu pune la încercare doar memoria elevilor.

Publicarea creațiilor originale ale elevilor în revista școlii, la gazetele de perete, trimiterea rezolvărilor originale și a creațiilor de probleme de matematică, fizică etc. la revistele de specialitate.

Jocurile continuă să fie un bun exercițiu pentru dezvoltarea capacităților intelectuale. Recomandarea unor jocuri de observație, de mimică (transpunerea unor proverbe, stări, lucruri), de cuvinte (familii de cuvinte, căutarea a cît mai multe sinonime, omonime, antonime la un cuvînt dat), de logică (descifrarea unui text alcătuit din cuvinte imaginare pe baza sesizării construcției sale logice), de versificație (pe o temă sau o rimă dată) etc.

B. Formarea concepției științifice despre natură, societate și gîndire

Obiective. Consolidarea obișnuinței elevilor de a apela întotdeauna la noțiuni științifice adecvate, cu efortul de a înțelege și de a explica fenomenele lumii înconjurătoare. Preocuparea specială pentru formarea la elevi

a obișnuinței de a corela sistematic ideile pe care și le însușesc, de a le integra armonios în efortul lor de a cunoaște și de a-și explica lumea înconjurătoare.

Directivarea pasiunii adolescenților pentru analiză, spre sesizarea trăsăturilor calitative, distinctive ale obiectelor și fenomenelor lumii înconjurătoare. Totodată, se va urmări formarea obișnuinței elevilor de a căuta și de a-și explica legăturile reale dintre obiecte și fenomene, de a înțelege caracterul legic — obiectiv al acestor legături.

Însușirea de către elevi — încă elementar, dar cu perspectiva aprofundărilor viitoare — a unor note ale conceptului „factor economic" (unelte de producție, relații de schimb, piață organizată etc.), precum și a unor idei despre rolul determinant — în ultimă instanță — al factorilor obiectivi în viața socială, despre caracterul determinat al factorilor subiectivi și despre funcția lor activă în viața socială și în dezvoltarea istorică. În legătură cu aceasta se va directiva permanent gîndirea elevilor spre surprinderea și înțelegerea rolului maselor în evoluția ascendentă a societății, spre înțelegerea corectă a rolului pe care îl au personalitățile în acest proces istoric.

Aprofundarea înțelegerii de către elevi a raportului direct proporțional dintre nivelul, gradul, amploarea activității sociale a oamenilor și nivelul atins de ei în cunoașterea științifică a naturii și a propriilor lor condiții de existență. Formarea treptată, în acest fel, a ideilor de progres al cunoașterii umane, de luptă continuă între nou și vechi, de victorie permanentă a noului în această luptă. În tot acest proces de formare a obișnuinței elevilor de a-și explica științific, dintr-o perspectivă largă, fenomenele înconjurătoare se va consolida permanent convingerea lor despre caracterul științific al politicii partidului și statului nostru. Lărgirea cunoașterii de către elevi a aspectelor variate ale politicii partidului de promovare a științei, de sprijinire a activității de cercetare.

Consolidarea încrederii în puterea științei și îmbogățirea cunoașterii elevilor cu date variate, convingătoare, despre rolul științei în societate și, îndeosebi, în societatea noastră, cu idei despre transformarea științelor în forțe de producție, nemijlocit legate de activitatea practică a oamenilor.

Amplificarea preocupărilor elevilor privind legarea cunoștințelor primite de activitatea practică.

Ținîndu-se seama de condițiile concrete în care se dezvoltă personalitatea elevilor, de conținutul educativ al mediului familial și — în genere — al mediului social,

se va da o atenție sporită dezvoltării spiritului lor activ, combativ, de respingere a tuturor prejudecăților mistice (adesea prezente în forme greu depistabile, mascate, foarte nuanțate).

Mijloace. Sublinierea în cadrul fiecărui obiect de învățămînt a conținutului noțiunilor și semnificației ideilor care au un rol în formarea concepției științifice despre lume. Atenție deosebită argumentării riguroase, evitîndu-se greșeala de a se impune un adevăr fără a i se arăta temeinicia. Prezența explicațiilor cauzale la diferite obiecte de studiu. Acestea nu se vor afirma ca atare, ci vor fi dovedite, pe cît posibil, prin experiențe și observație, prin reveniri — în corelație — la cunoștințe acumulate anterior.

În sublinierea legăturii dintre teorie și practică (de pildă, bazele biologice ale înmulțirii vegetative și prin semințe se folosesc în activitatea practică din agricultură) se va face apel la exemple variate, la date concrete din țara noastră.

Evidențierea legăturii dintre teorie și practică prin exemplul construcției socialiste în țara noastră, argumentîndu-se cu date din documentele de partid și de stat, cu date și relatări din presă despre indicatorii planurilor de stat, despre mersul realizării lor. Este utilă folosirea unor date și exemple concrete din pagina economică a ziarelor, subliniindu-se preocupările actuale pentru raționalizarea producției, pentru organizarea ei științifică în scopul sporirii rentabilității.

Ore de dirigenție pe teme ca: „Știința contemporană — o puternică forță socială", „A ști = a putea acționa eficient" etc.

Se recomandă, de asemenea, valorificarea judicioasă a posibilităților educative pe care le oferă mediul extrașcolar. Stimularea, în acest sens, a participării elevilor la conferințe, la activitățile gen „Clubul tinereții", în cadrul caselor de cultură sau a cluburilor etc. Se poate începe organizarea cu elevii, sub conducerea și îndrumarea atentă a cadrelor didactice, a unor acțiuni cu caracter de investigație științifică în mediul apropiat școlii (geografic, geologic, botanic etc.), mai ales în cadrul activităților pe timpul vacanței; valorificarea rezultatelor acestora în cercurile științifice ale elevilor.

Organizarea de întîlniri cu oameni de știință, specialiști din diferite domenii ale științei cu care se vor purta discuții despre problemele actuale ale științei în țara noastră și pe plan mondial, despre rezultatele cercetărilor originale de la noi. Este recomandabil ca înainte de fiecare acțiune de acest gen, să se popularizeze în rîndurile elevilor, cu sprijinul bibliotecii școlare, unele lucrări axate pe problemele care fac obiectul întîlnirii, să li se ceară să-și noteze eventuale aspecte neclare, mai greu de înțeles — pentru a fi lămurite de către specialistul invitat.

Sprijinirea de către cadrele didactice a acțiunilor multiple ale organizațiilor U.T.C. (informări politice, întîlniri cu activiști de partid și de stat, cicluri de conferințe etc.) prin care se explicitează aspecte ale politicii partidului sau se prezintă roadele acesteia (de pildă, în legătură cu perfecționarea neîncetată a relațiilor sociale, cu acțiunile multiple privind organizarea științifică a producției și a muncii, cu amplificarea preocupărilor tuturor celor ce muncesc pentru eliminarea cheltuielilor inutile, a pierderilor de materiale și energie de muncă etc.).

Valorificarea, cu contribuția activă a organizației U.T.C., a unor forme atractive ca vizite, excursii și drumeții tematice. Evidențierea locului și rolului obiectivelor vizitate în sistemul relațiilor sociale socialiste (de pildă, contribuția specifică a unei întreprinderi, potrivit profilului său, la realizarea sarcinilor dezvoltării multilaterale a economiei

naționale în planul cincinal; direcții ale aplicării rezultatelor cercetării științifice în activitatea din întreprinderea respectivă). În alegerea obiectivelor acestor acțiuni se va porni de la mediul social cel mai apropiat al elevilor, extinzîndu-se mereu aria de informare și de contact viu cu realitatea.

Avînd în vedere importanța pe care o are lectura în formarea concepției științifice despre lume, se vor populariza larg cartea tehnico-științifică și lucrările literare (prin panouri, rubrici în emisiunile radiofonice locale și la stația de amplificare a școlii, articole la gazete de perete etc.).

Exersarea elevilor în conceperea și realizarea (cu sprijinul organizației U.T.C.) a unor expoziții volante, panouri etc. cu teme ca „Originea și evoluția omului", „Victoria omului asupra forțelor naturii", „Noi domenii ale științei".

În cadrul activității în cercuri se va accentua latura interpretativă, asigurîndu-se condiții ca fiecare elev să aibă posibilitatea de a se exersa, de a se manifesta activ pe linia pasiunilor și preferințelor pe care le manifestă.

Organizarea unor seri de întrebări și răspunsuri, „jurnale științifice", simpozioane, pe teme cu caracter științific, stabilite periodic prin consultarea largă a elevilor privind preferințele și preocupările acestora.

Realizarea, cu colaborarea elevilor, a unor rubrici științifice în revistele școlare. Stimularea mișcării de corespondenți voluntari ai emisiunilor cu conținut cultural-științific ale radioteleviziunii, ai organelor de presă și ai publicațiilor culturale centrale și regionale. Popularizarea (prin panouri, ore de dirigenție etc.) a tuturor realizărilor obținute pe această linie de către elevii școlii constituie un bun mijloc de lărgire a sferei de influență educativă a acestor activități.

Îndrumarea familiei în sensul respectării cerințelor pedagogice ale organizării și conținutului lecturii adolescentului, dezvoltării înclinațiilor și pasiunilor sale științifice etc. (în cadrul lectoratelor cu părinții, în întîlnirile colective ale diriginților cu aceștia, precum și în convorbirile individuale). Părinții vor fi sfătuiți cu grijă și competență despre felul în care să încurajeze și să îndrume preocupările practice ale elevilor acasă (laboratoare personale, construcții de tot felul etc.).

C. **Cultivarea sentimentelor intelectuale superioare, a spiritului de responsabilitate a elevilor față de pregătirea lor intelectuală.**

Obiective. Consolidarea caracterului conștient și activ al intereselor cognitive ale elevilor, prevenirea deopotrivă a tendințelor de unilateralizare a lor și de dispersare, de fluctuație prea mare. Cultivarea unui interes viu pentru toate obiectele de învățămînt; echilibrarea preocupării speciale pentru materiile „de bază" sau de specialitate pentru o secție sau alta a liceului cu interesul și preocuparea multilaterală pentru formarea unui orizont larg de cultură generală.

Cultivarea plăcerii de a învăța și a bucuriei de a ști, a dragostei de școală, a respectului față de onoarea și tradițiile ei, față de profesori.

Dezvoltarea încrederii în forțele proprii, bazată pe aprecierea obiectivă a calităților personale și a rezultatelor obținute. Cultivarea tendinței de autodepășire, a

puterii de a înfrunta și birui greutățile ce stau în calea cunoașterii, de a se înflăcăra și lupta pentru o idee. Întărirea exigenței față de calitatea cunoștințelor proprii și ale colegilor; dezvoltarea receptivității la observațiile critice, a spiritului autocritic.

Aprofundarea înțelegerii de către elevi a rolului crescînd al școlii ca izvor de cultură și factor de civilizație. Înțelegerea învățăturii ca problemă de interes general, ca acțiune patriotică sau ca îndatorire cetățenească și ca temei al îmbogățirii vieții spirituale. Conștientizarea necesității unor cunoștințe științifice trainice și multilaterale ca premisă a pregătirii pentru activitatea constructivă viitoare, pentru viață. Înțelegerea semnificației sociale a calității de licean și a responsabilităților pe care le incumbă. Prevenirea sau combaterea unor manifestări de indolență, de mediocritate la învățătură și de lipsă de răspundere.

Mijloace. Organizarea unor discuții cu elevii (la începutul intrării în liceu) pentru familiarizarea lor cu particularitățile activității intelectuale în școala medie, cu perspectivele atrăgătoare ale vieții de licean; folosirea, în acest sens, a sărbătoririi „primei zile" în liceu, a unor ore de dirigenție, a întîlnirilor cu elevii ultimelor clase. Cunoașterea și asigurarea respectării de către toți elevii a tradițiilor bune ale liceului; marcarea prin acțiuni multiple — culturale, artistice, treceri în revistă ale activității cercurilor, întreceri sportive — a sărbătorii numelui pe care-l poartă școala, a aniversărilor ei; cunoașterea și păstrarea legăturii (cînd lucrul acesta e posibil) cu personalități al căror nume figurează în matricolele școlii respective.

Familiarizarea elevilor cu particularitățile și exigențele specifice ale secției liceale pe care și-au ales-o, cu specialitatea liceului în care învață, precum și cu perspectivele ce li se deschid, ca urmare a alegerii făcute.

Demonstrarea în cursul lecțiilor, în cadrul fiecărei discipline, dar și cu un prilej anume (de exemplu, o oră de dirigenție sau un simpozion) că toate materiile predate în liceu concură, în mod specific, la formarea fondului de cultură științifică, artistică, tehnică, indispensabil omului contemporan, indiferent de specialitatea profesională pe care o îmbrățișează. Sublinierea de către profesori în lecțiile introductive ale disciplinelor pe care le predau, precum și ale unor noi capitole, a necesității și însemnătății cunoștințelor ce urmează a fi însușite, a locului acestora în pregătirea generală a elevilor. Valorificarea fondului afectiv specific al disciplinelor respective, asigurîndu-se un caracter atractiv lecțiilor, prin sublinierea noutății și frumuseții ideilor pe care le vehiculează, prin varietatea și sugestivitatea ilustrărilor și demonstrațiilor, prin caracterul antrenant și alert al desfășurării, prin stilul elegant și colorat al comunicării dintre profesor și elev. Deosebit de importante sînt măsura pasiunii de care profesorul însuși dă dovadă, convingerea cu care dezvăluie frumusețile științei sale, căldura cu care vorbește despre noutățile din domeniul specialității sale și strădania de a le face și elevilor apropiate.

Dezbateri în orele de dirigenție pe teme ca: „A fi elev" sau „Profilul spiritual al liceanului contemporan", „Bucuria de a ști", „Întrece-te pe tine însuți", „Strădania personală — prima condiție a succesului în învățătură", „Cele 50 minute ale lecției

și cheia randamentului în învățare", „A învăța cu temei — îndatorire de onoare", „Matematică și poezie" (sau „Poezie și matematică", după cum elevii sînt de la real, de la uman etc.) sau dezbateri despre compatibilitatea și necesitatea imperioasă pentru omul cult al epocii noastre de a îmbina rigurozitatea pe care i-o dă pregătirea naturalist-științifică, tehnică, cu sensibilitatea dobîndită prin cultivarea științelor umaniste, a artelor.

Punerea la îndemîna elevilor a unor exemple demne de urmat în ceea ce privește valorificarea optimă, multilaterală, a anilor de școală pentru formarea unei personalități active, dezvoltate armonios. Poate fi sugestivă, de exemplu, relatarea programului obișnuit de lucru, pe-o săptămînă, al lui Victor Babeș student: 9 ore anatomie topografică și practică a secțiunilor, 6 ore fiziologie, 5 ore zoologie, 5 ore farmacologie, 3 ore de chimie medicală, la care se adăugau ore de lectură în bibliotecă sau de cercetare personală, ba chiar și ore de activitate didactică (încă din anul II, îl găsim demonstrator, iar în anul V asistent la anatomie) și mai găsea timp și pentru poezie (s-au găsit mai tîrziu vreo 50 de poezii lirice scrise de el), pentru vizitarea muzeelor sau pentru dezbaterile publice ale societății studențești „România jună". Se pot recomanda elevilor biografiile unor personalități remarcabile sau mărturiile unor oameni de știință și cultură contemporani despre anii lor de școală (de exemplu, „Gînduri despre anii de școală...", Ed. politică, 1966).

Axarea analizelor obișnuite ale situației la învățătură pe dezbaterea unor probleme de „etică profesională" a liceanului, cum ar fi: strădania comună pentru reputația clasei, criteriile calității și randamentului în activitatea intelectuală, incompatibilitatea mediocrității, a pregătirii de mîntuială, a goanei după note, răspunderea personală și răspunderea colectivă pentru succesele la învățătură etc. Încurajarea luării de poziție, în organizația U.T.C. a clasei, împotriva celor care-și neglijează îndatoririle școlare; încurajarea fruntașilor prin gazetele de perete și prin „panoul fruntașilor", popularizîndu-i prin stația de radioamplificare a școlii și chiar prin aceea locală, trimițînd scrisori de felicitare părinților lor, acordîndu-le prioritate la trimiterea în excursii și tabere, sărbătorindu-i la fiecare sfîrșit de trimestru etc.

Sprijinirea de către profesori a acțiunilor speciale ale organizației U.T.C. (adunări, informări politice, fotomontaje etc.) pentru familiarizarea elevilor cu hotărîrile și măsurile inițiate de partid privind dezvoltarea învățămîntului. De asemenea, dezbaterea cu elevii a problemelor ridicate de Congresul al VIII-lea al U.T.C. și la Plenara C.C. al U.T.C. din octombrie 1966 în legătură cu necesitatea îmbunătățirii activității intelectuale a liceenilor.

Îndrumarea elevilor, pe baza cunoașterii înclinațiilor și preocupărilor lor, spre cercurile literare, științifice, tehnice din școală sau de la casele de cultură. Organizarea frecventă de acțiuni diverse menite să suscite curiozitatea și interesul elevilor pentru probleme actuale din domeniile cele mai diverse ale culturii. Dezbateri pe teme literare, științifice, tehnice, culturale, cu prilejul unor simpozioane, seri de întrebări și răspunsuri etc. Se pot aborda teme ca: „Energia nucleară în slujba omului", „Științele contemporane și zborurile cosmice", „Secolul chimiei", „În intimitatea celulei vii", „Există perpetuum mobile?" etc.

Vizite în uzine, pe șantiere, la muzee, expoziții, urmărindu-se ca elevii să-și întregească cunoștințele dobîndite, prin observarea nemijlocită a vieții, a practicii. Vizite pornind de la ideea de a merge „acolo unde cunoștințele școlare prind viață" (e vorba de cunoștințele de fizică, chimie, biologie etc.). Excursii și expediții școlare, cu țeluri apropiate (de exemplu, pe urmele unor opere literare studiate — prin locuri

descrise de M. Sadoveanu în „Baltagul", sau prin munții Neamțului pe urmele lui C. Hogoș etc.) sau vizitarea unor locuri istorice, a unor case memoriale, a unor monumente ale naturii despre care elevii au învățat.

Antrenarea elevilor la concursuri școlare. Organizarea de serate de știință distractivă.

Recomandarea unei variate literaturi de informare științifică : dicționare enciclopedice, cărțile apărute în colecțiile „Oameni de seamă", „Savanți de pretutindeni", „Patria noastră", „În jurul lumii", „Știința învinge", „Mari descoperiri" etc. sau lucrări ca : „Obîrșia lucrurilor" de I. Lips, „Focul viu" de D. Moroianu și I. M. Ștefan, „În lumea microbilor" de K. Forster, lucrări de știință distractivă.

Crearea în familie a unui cadru propice dezvoltării preocupărilor culturale : procurarea de cărți și publicații, ascultarea emisiunilor valoroase ale radioteleviziunii („Călătorii în istoria civilizației", „Oameni de seamă", „Știință, tehnică, fantezie", „Roza vînturilor", „Tele-enciclopedia", „1001 întrebări" etc.), stimularea preocupărilor pozitive din timpul liber al elevilor (colecții de tot felul, construcții, creații literare etc.).

D. Elaborarea unui stil rațional de activitate intelectuală independentă

Obiective. Consolidarea priceperii de a învăța independent, însușirea tehnicii activității intelectuale, a unor procedee eficiente de studiu individual.

Cultivarea priceperii de a se folosi de instrumentarul muncii intelectuale, de izvoare diferite pentru acumularea de cunoștințe sau pentru a găsi explicații la problemele ce se pun. Formarea obișnuinței de a citi sistematic și selectiv, în vederea unor scopuri judicios alese.

Aprofundarea înțelegerii de către elevi a dependenței rezultatelor muncii intelectuale, de organizarea ei judicioasă, rațională. Formarea priceperii planificării studiului individual și activității personale în general, a obișnuinței ritmicității și ordinii în studiu. Dezvoltarea capacității de a realiza o bună echilibrare între preocupările școlare și cele extrașcolare și a priceperii de a îmbina activitatea individuală cu cea colectivă, de a colabora cu colegii, de a se informa reciproc în probleme culturale de interes comun. Cultivarea respectului pentru timp și a preocupării de a-l drămui cu grijă.

Obișnuința desfășurării activității intelectuale conform unui regim rațional de lucru, de odihnă și recreere. Cunoașterea de către elevi și aplicarea regulilor de igienă a activității intelectuale, stimularea preocupării pentru organizarea unui regim rațional de activitate. Combaterea muncii în asalt.

Mijloace. Inițierea elevilor în tehnica studiului individual potrivit particularităților și cerințelor specifice ale fiecărui obiect de învățămînt ; familiarizarea elevilor cu ordinea optimă de efectuare a temelor (după criteriul dificultății, alternînd revederea

teoriei și regulilor cu exercițiile aplicative etc.). Folosirea în acest scop și a orelor lăsate la dispoziția profesorilor.

Grija profesorilor pentru o judicioasă dozare a temelor pentru acasă; evitarea exceselor, pentru a da posibilitate elevilor să se concentreze asupra conținutului lucrărilor, să mediteze asupra lor. Instruirea elevilor în legătură cu modalitățile de organizare a studiului individual: planificarea temelor, eșalonarea repetării materiei învățate, efectuarea autocontrolului etc. Explicarea faptului că e mai grea remedierea rămînerilor în urmă și a golurilor în cunoștințe, decît munca sistematică, ordonată, de *însușire a cunoștințelor în succesiunea lor logică*.

Individualizarea îndrumării și a controlului activității intelectuale independente a elevilor, de asemenea a efortului lor de autoeducație, în funcție de particularitățile lor individuale și de nivelul de pregătire. Folosirea, în acest scop, a orelor de consultație sau de meditație, a vizitelor la domiciliul elevilor, a discuției individuale purtate de diriginte cu fiecare dintre elevii săi despre cum învață și despre modul cum și-a împărțit timpul de după lecții, despre greutățile pe care le întîmpină, putîndu-se astfel da îndrumări diferențiate.

Inițierea elevilor în folosirea manualelor, a culegerilor de probleme, a dicționarelor, enciclopediilor, atlaselor, a publicațiilor periodice de specialitate în preocupările lor școlare și extrașcolare de informare cultural-științifică. În același sens, familiarizarea lor cu posibilitățile de informare de care pot uza vizitînd expoziții și muzee, ascultînd cicluri de conferințe, participînd la activitatea caselor de cultură, cluburilor.

Dezbaterea în ore de dirigenție a unor teme ca: „Mijloace moderne de informare la îndemîna liceanului", „Coordonatele timpului liber", „Timpul liber — o zestre ce nu trebuie irosită", „Procedee raționale de studiu individual", „Ce, cum, cît citim", „Cum citim un ziar", „Condițiile unui regim rațional de muncă, odihnă, recreere".

Organizarea judicioasă a lecturii extrașcolare. Inițierea elevilor în activitatea bibliotecilor; organizarea de grupuri de prieteni sau sprijinitori ai acestor instituții. Orientarea elevilor asupra criteriilor de selectare a cărților pe care să le citească: cronologia, valoarea autentică, accesibilitatea, concordanța cu programele de învățămînt etc. Antrenarea elevilor la discuții despre cărțile citite, organizarea unor procese literare, întîlniri cu scriitorii, alcătuirea de recenzii.

Stimularea colaborării elevilor la redactarea gazetelor de perete și a revistelor școlare, a emisiunilor locale de radioamplificare sau, în calitate de corespondenți, la presa de tineret. De asemenea, antrenarea elevilor la rezolvarea independentă a problemelor propuse de „Gazeta matematică" și de alte publicații de specialitate, la dezbateri publice inițiate de presă, radio etc.

Inițierea elevilor în selectarea din programele culturale, din programele radioteleviziunii, din cataloage, a filmelor și spectacolelor absolut necesar a fi văzute, a conferințelor sau emisiunilor de audiat, a cărților noi apărute pe care să le caute etc. Stimularea schimbului de păreri despre filme, piese, cărți, emisiuni sau pe marginea evenimentelor ce au loc.

Asigurarea unui rol activ elevilor în organizarea activității cercurilor de creație și în desfășurarea diferitelor acțiuni culturale de masă, prin antrenarea unor colective largi de lucru formate din elevi pricepuți, inventivi. Evitarea tutelării, a reglementării excesive „de sus"; acordarea unei libertăți mai largi elevilor de a manifesta inițiativă, spirit de organizare, fantezie (altfel nici nu vom izbuti să le dezvoltăm inițiativa, priceperile organizatorice și fantezia).

Organizarea unor şezători cu program în limbi străine, a corespondenţei cu tineri din alte ţări. Vizionarea de filme, audierea declaraţiilor înregistrate pe bandă de magnetofon ale unor oaspeţi străini care ne-au vizitat ţara. Citirea presei străine. Dezlegarea de jocuri literare etc. (toate acestea ca exerciţiu independent pentru familiarizarea elevilor cu limbile străine pe care le învaţă în şcoală sau în afara ei).

Crearea în familie a condiţiilor şi atmosferei propice studiului şi activităţii intelectuale independente. Stimularea preocupărilor culturale, ştiinţifice, tehnice şi de informare generală a elevilor. Îndrumarea părinţilor în acest sens; familiarizarea lor cu modalităţile de încurajare şi sprijinire a preocupărilor de autoeducaţie la elevi, de stimulare a încrederii în forţele proprii.

Urmărirea de către părinţi a modului cum elevii respectă regimul prescris de muncă, odihnă, recreere. Se dau consultaţii părinţilor pe linia cunoaşterii posibilităţilor şi calităţilor intelectuale ale elevilor şi în legătură cu alegerea de către aceştia a profesiunii viitoare. Cîteva teme care ar putea fi dezbătute cu părinţii: „Stilul muncii intelectuale la adolescent", „Cum putem cunoaşte şi cultiva aptitudinile elevilor", „Ocupaţiile elevilor din timpul liber" etc.

CLASELE XI—XII

A. Dezvoltarea aptitudinilor generale ale elevilor pentru activitatea intelectuală, asigurarea participării lor active în procesul de învăţămînt

Obiective. Cultivarea capacităţii de mobilizare conştientă a efortului mintal în procesul de învăţămînt · formarea obişnuinţei de a lucra concentrat, ritmic, sistematic, în vederea însuşirii temeinice a cunoştinţelor.

Formarea obişnuinţei de a repeta şi sistematiza materialul studiat, a priceperii de a se sprijini permanent în procesul însuşirii cunoştinţelor noi pe acelea dobîndite anterior.

Dezvoltarea capacităţii elevilor de a orienta observaţia spre scopuri precise, de a-i planifica şi urmări atent etapele, de a consemna rezultatele ei. Cultivarea spiritului de investigare, a obişnuinţei de a privi obiectele şi fenomenele cu ochi de cercetător.

Înţelegerea de către elevi a necesităţii unei gîndiri bine organizate, disciplinate. Cultivarea spiritului analitic, a capacităţii de a pătrunde esenţa lucrurilor, de a sesiza determinările şi corelaţiile multiple. Antrenarea priceperii şi efortului intelectual special de a opera cu cunoştinţele acumulate, de a se sprijini pe ele în acumularea celor noi. Preocuparea pentru sistem şi ordine în idei, pentru dezvoltarea puterii de abstractizare a elevilor, a priceperii de a sistematiza şi integra ideile, cunoştinţele, de a le ierarhiza pe baza unor criterii ştiinţifice.

Formarea unei gîndiri ştiinţifice (premise): priceperea de a formula o ipoteză şi de a alege căile adecvate de

verificare, metodele de lucru ; priceperea de a interpreta multilateral datele observației, de a formula argumente și de a fundamenta principii, de a evidenția criteriile valabilității ideilor și cunoștințelor dobîndite (corespondența cu realitatea prin verificarea în practică etc.) ; obișnuința de a nu trage concluzii înainte de a fi cunoscut și analizat bine faptele.

Cultivarea perspicacității, a supleței gîndirii, a priceperii de a alege pe plan mintal procedeele și operațiile tipice și de a întrebuința cunoștințe variate pentru rezolvarea problemelor, precum și a priceperii de a reveni la punctul de plecare, de a verifica, de a reconstitui calea străbătută pentru descoperirea unui adevăr. Cultivarea iscusinței și originalității în soluționarea problemelor, a obișnuinței de a nu prelua mecanic teze și soluții de-a gata, ci de a verifica, de a se convinge, a confrunta. Stimularea îndrăznelii asociațiilor noi. Dezvoltarea atitudinii critice față de superficialitate în gîndire, față de plutirea în generalități, față de dogmatism și rutină.

Dezvoltarea priceperii elevilor de a denumi sau defini verbal, cu exactitate, fenomene, stări, situații ; preocupare deosebită pentru cultivarea capacității de a se exprima logic și concis, de a expune liber în public, clar, corect, convingător. Stimularea atitudinii active a elevilor față de terminologia științifică, în sensul întrebuințării ei curente, proprii, și al preciziunii în operarea cu enunțuri științifice. Dezvoltarea preocupării elevilor pentru acurateța stilistică și caracterul sugestiv al exprimării lor, pentru o dicțiune bună.

Mijloace. Exersarea elevilor, de exemplu în orele de literatură, istorie, economie politică etc., în realizarea unor analize și caracterizări complexe, multilaterale, privind anumite personaje, epoci, fenomene economice și social-politice etc. Inițierea elevilor, în mod practic, în cadrul specific al fiecărui obiect de învățămînt, la desfășurarea unei demonstrații logice, învățîndu-i cum să surprindă necesarul și să deosebească generalul de particular și singular, faptul obiectiv de elementul convențional etc.

Valorificarea cunoștințelor de psihologie ca bază pentru autocunoaștere, ca temei științific la îndemîna elevilor pentru desfășurarea acțiunii de autoeducare (a spiritului de observație, a atenției și memoriei, a însușirilor gîndirii, a aptitudinilor și trăsăturilor de voință). Stimularea preocupării elevilor de a-și dirija în mod științific activitatea intelectuală, folosindu-se de datele psihologiei.

Evidențierea, ori de cîte ori se ivește prilejul, a corelației — fundamentată din punct de vedere științific — dintre diferitele obiecte de învățămînt, stimulîndu-se preocuparea elevilor de a ține seamă în însușirea cunoștințelor din cadrul fiecărei discipline de acelea dobîndite în disciplinele învecinate (de exemplu, de cunoștințele lor de matematică în însușirea celor de fizică și astronomie, sprijinindu-se de asemenea pe cunoștințele de geografie în studiul istoriei, pe acelea de biologie în studiul psihologiei etc.).

Folosirea frecventă la lecții a unor tabele, grafice, scheme, ca exerciții de sistematizare a cunoștințelor, de grupare, de clasificare și ierarhizare. Îndeosebi la clasa a XII-a, exerciții speciale de sinteză a materialului însușit; discuții pe teme de sinteză, în legătură cu pregătirea elevilor pentru bacalaureat.

Temele pentru acasă, lucrările scrise, să urmărească îndeosebi solicitarea efortului de gîndire al elevilor, a strădaniei de a interpreta, de a căuta implicații, de a realiza analize aprofundate, de a realiza sinteze. Organizarea și desfășurarea unor lecții de recapitulare, în vederea sistematizării materiei, la finele unor capitole importante parcurse, în vederea lucrărilor scrise trimestriale și, cu atît mai mult, în vederea pregătirii pentru examene. Efectuarea unor teme de sinteză și ordonarea materiei de repetat și într-o altă grupare a ideilor decît „pe lecții".

Desfășurarea examinării orale a elevilor și în altă ordine decît aceea în care a fost expus materialul (prevenindu-i în prealabil); stimularea lor de a se desprinde de manual, exprimîndu-le, de exemplu, cerința de a expune într-o privire de ansamblu cunoștințele sau de a face o caracterizare amplă, de a compara sau opune fenomene studiate, de a prelucra independent datele, de a da o schemă proprie etc.

Insistarea de către profesori, în procesul predării, pe înțelegerea de către elevi a relațiilor logice ce susțin ordinea operațiilor (la matematică, fizică, chimie etc.). Exersarea elevilor în rezolvarea unor probleme variate folosind metode diferite, cu preocuparea selectării celor mai eficiente, raționale și economicoase din punctul de vedere al operațiilor necesare și al efortului mintal (îndeosebi la matematică, fizică). Căutarea celei mai bune soluții din mai multe posibile (inclusiv pentru diferite probleme care survin în viața de colectiv, în activitatea obștească).

Valorificarea cunoștințelor de logică în sensul disciplinării gîndirii. Stimularea preocupării elevilor de a-și lichida stîngăciile și deficiențele în raționamente și judecăți, de a-și controla și perfecționa operațiile gîndirii.

Preocuparea profesorilor de a aborda obiectul specialității lor la clasă ca pe un domeniu de cercetare științifică, ridicînd probleme, emițînd împreună cu elevii ipoteze, experimentînd acolo unde e posibil, încercînd deopotrivă calea inductivă și pe cea deductivă etc. Familiarizarea elevilor, îndeosebi la orele de fizică, chimie, psihologie, cu aspecte ale cercetărilor științifice; reconstituirea unor experimente, urmărirea etapelor, a căilor care au dus la stabilirea unor adevăruri științifice. Discuții pe marginea unor descoperiri științifice remarcabile sau a unor probleme și ipoteze celebre. Relevarea, îndeosebi în lecțiile de economie politică și socialism științific, a metodei de lucru și a exemplului remarcabil de gîndire creatoare pe care ni-l oferă marii dascăli ai proletariatului — Marx, Engels, Lenin.

Încurajarea schimbului de idei, a confruntării de opinii și puncte de vedere diferite în cadrul lecțiilor, stimulînd elevii să prezinte argumente și analizînd apoi în colectiv valabilitatea lor (de exemplu, în legătură cu caracterizarea unui personaj, a unei opere sau a unui fenomen istoric sau natural). Stimularea preocupării elevilor de a căuta și aborda în procesul de învățămînt soluții inedite la problemele care se pun, formulări inedite, legarea în chip nou a cunoștințelor actuale de acelea însușite anterior.

Lucrări scrise pe teme libere solicitînd manifestarea originalității punctelor de vedere, căutarea activă de date, fapte, situații statistice, observarea vieții înconjurătoare etc. Efectuarea în cercuri de mici cercetări științifice — în domeniul științelor naturii, al economiei, al etnografiei și folclorului etc. Comunicarea rezultatelor acestora cu prilejul unor microsesiuni școlare de comunicări și referate.

Stimularea de către toți profesorii a preocupărilor lingvistice ale elevilor (etimologie, analogii lingvistice românești și străine etc.). Exigență și preocupare continuă în legătură cu întrebuințarea de către elevi a terminologiei științifice.

Sporirea îndrumărilor de dicțiune — îndeosebi în cadrul orelor de limba română : reguli privind pronunțarea clară, modularea vocii, dirijarea debitului verbal, a timbrului etc. Folosirea ca exercițiu, a lecturii și recitărilor, a participării elevilor, în număr cît mai mare, la dezbaterile din orele de dirigenție, din adunările U.T.C., din cercuri.

Îndrumarea elevilor să noteze expresii celebre, maxime și aforisme. Stimularea preocupării de a memora pagini remarcabile de literatură română și universală, ca exersare a memoriei și a exprimării vii, curgătoare, în fraze frumos ticluite.

B. Formarea concepției științifice despre natură, societate și gîndire

Obiective. Însușirea de către elevi a conținutului științific al noțiunilor filozofice (materie, mișcare, dialectică, lege etc.). Aprofundarea înțelegerii determinărilor concrete pe care le capătă aceste noțiuni în diferitele științe.

Cultivarea convingerii privind justețea concepției materialist-dialectice asupra lumii, privind capacitatea filozofiei marxiste de a generaliza datele științelor particulare.

Sprijinirea elevilor să înțeleagă unitatea materială și conexiunea universală a obiectelor și fenomenelor din lumea înconjurătoare. Dezvoltarea, cu deosebire, a capacității lor de a sesiza caracterul legic-obiectiv al proceselor din natură și din societate și gîndire, de a interpreta procesele psihice ca formă superioară de realizare a mișcării.

Dezvoltarea capacității elevilor de a sesiza și înțelege mecanismul vieții sociale, rolul determinant al modului de producție ; înțelegerea rolului activ al conștiinței sociale, a caracterului conștient al construcției societății socialiste sub conducerea partidului marxist-leninist. Consolidarea convingerii privind justețea și caracterul științific al politicii partidului nostru ; cunoașterea aspectelor multilaterale ale construcției socialiste sub conducerea Partidului Comunist Român.

Dezvoltarea și consolidarea convingerii elevilor asupra capacității omului de a cunoaște tot mai profund lumea înconjurătoare ; în această privință se va avea în vedere înțelegerea de către elevi a rolului practicii social-istorice, a rolului științei și tehnicii.

Formarea obișnuinței elevilor de a corela cunoștințele căpătate la diferite obiecte, de a realiza raportul

just între filozofia materialist-dialectică și diferitele științe particulare. Cultivarea unui mod de a gîndi dialectic.

Formarea unei imagini juste asupra istoriei cunoașterii ca o luptă continuă, neîmpăcată, între materialism și idealism și a convingerii în superioritatea concepției materialist-dialectice. Dezvoltarea atitudinii de principialitate și consecvență, de respingere a oricărei manifestări străine de concepția despre lume a clasei muncitoare.

Conturarea unui ideal de viață comunist, a dorinței și hotărîrii de a se comporta activ și creator în viață, în activitatea viitoare. Dezvoltarea experienței de viață a elevilor, formarea obișnuinței de a gîndi și acționa în cunoștință de cauză, motivat, a obișnuinței de a acționa potrivit sarcinilor și răspunderilor puse de partid în fața tinerei generații.

Cultivarea atitudinii militant-ateiste, a capacității de a susține și a obișnuinței de a propaga cunoștințele științifice în rîndul prietenilor, rudelor, persoanelor vîrstnice, cu vederi înapoiate.

Înarmarea elevilor cu cunoștințele necesare despre originea religiei, despre rolul său și al instituțiilor sale de-a lungul timpului, despre caracterul retrograd al concepțiilor religioase în epoca noastră, despre poziția partidului și statului nostru față de religie și de instituțiile sale.

Mijloace. Urmărirea sistematică a corelării cunoștințelor de economie politică și bazele marxism-leninismului cu cele primite la alte obiecte de învățămînt. În acest sens se impune valorificarea amplă, judicioasă, a potențelor educative ale fiecărui obiect de învățămînt.

Folosirea largă a unor exemple din istoria științei privind momentele mai însemnate ale progresului cunoașterii umane; documentele, extrasele din presa din trecut și de azi, textele din operele clasicilor și ale unor mari oameni de știință, relatările exegeților etc. devin acum mijloace de influențare educativă mult apreciate de elevi și, deci, cu o eficiență sporită.

Organizarea unor simpozioane, întîlniri cu specialiști, dezbateri (la nivelul de înțelegere al elevilor) pe probleme actuale ale științei (cibernetică, automatică, electronică, zboruri cosmice, astrobiologie, genetică, sociologie, economie concretă, terapie socială etc.).

Includerea în tematica orelor de dirigenție a unor teme ca: „Ideal profesional și ideal de viață", „De la vorbă la faptă", „Ce înseamnă a gîndi științific", „O trăsătură nobilă — fermitatea convingerii", „Știm să fim consecvenți?", „A fi militant", dezbateri pe marginea cuvintelor lui V. I. Lenin: „Poate fi cu adevărat comunist numai acela care își însușește întregul tezaur de cunoștințe pe care l-a elaborat omenirea". Tot în cadrul orelor de dirigenție se vor dezbate aspecte ale rolului pe care îl are

însușirea cît mai temeinică a cunoștințelor științifice în formarea capacității elevilor de a acționa, în viitor, în munca pe care o vor desfășura, ca oameni activi, în cunoștință de cauză, cu eficiență sporită.

Între formele atractive, apreciate de elevi, se înscriu „procesele științifice", dezbaterile, „mesele rotunde" (cu participarea activă a elevilor) pe probleme cu caracter științific; insistarea cu prilejul unor asemenea acțiuni asupra interpretării fenomenelor, înțelegerii semnificației lor pentru cunoaștere în general, pentru dezvoltarea științei în epoca contemporană. Alegerea unor teme de actualitate care să trateze probleme ale științei contemporane (de pildă, „Cucerirea Cosmosului — pas însemnat în cunoașterea umană"), cît și aspecte ale tradițiilor științei și culturii românești („Trei pionieri ai cuceririi aerului — Aurel Vlaicu, Traian Vuia, Henri Coandă").

Întîlniri cu activiști de partid și de stat pentru desbaterea unor teme ca: „Opinia publică în orașul (raionul) nostru", „Profil economic: regiunea noastră în anii construcției socialiste", „O grădină înfloritoare: România Socialistă" etc. În general, se va urmări ca elevii să cunoască aspecte multiple și variate ale muncii și activității organelor locale de partid și de stat.

Organizarea de expediții cu caracter științific (mai ales în vacanțe); totodată, elevii vor fi antrenați în acțiuni de culegere a unor materiale și de elaborare a unor mici sinteze și lucrări mai ample (de pildă, în legătură cu întocmirea monografiei școlii, a „hărții economice" a raionului și regiunii natale, cu elaborarea istoricului unor unități economice și instituții locale etc.). Se va pune accent, în acest sens, pe cunoașterea și prețuirea realizărilor obținute în anii construcției socialiste.

Lărgirea sferei activității obștești a elevilor, atragerea lor în acțiuni de popularizare a cărții tehnico-științifice și politice prin casele de cultură, cluburi, emisiuni ale stațiilor locale de radioamplificare, presa locală și regională.

Propaganda pedagogică în rîndurile părinților, prin formele cunoscute, se va axa pe lămurirea unor probleme specifice educației adolescenților. Teme recomandate: „Lumea spirituală a elevului adolescent", „A educa la elevi convingeri ferme", „Rolul și răspunderea familiei în lărgirea orizontului științific al elevilor", „Ce gîndesc adolescenții despre lumea înconjurătoare?" etc.

C. Cultivarea sentimentelor intelectuale superioare, a spiritului de responsabilitate a elevilor față de pregătirea lor intelectuală

Obiective. Cultivarea pasiunii pentru muncă, știință, cultură, artă. Formarea unei atitudini elective în satisfacerea intereselor de cunoaștere, dezvoltarea capacității de a le ierarhiza după criteriile necesităților superioare și în funcție de înclinațiile stabile și de exigențele viitoarei profesiuni. Armonia între pasiunea pentru studiul unui anumit domeniu al științei sau tehnicii și îndatoririle școlare. Aprofundarea înțelegerii de către elevi a faptului că drumul spre dobîndirea unei înalte specializări nu poate ocoli strădania însușirii unei bogate culturi generale.

Cultivarea sensibilității la fapte și evenimente de cultură. Setea și bucuria de a afla tot ce e nou în știința și tehnica contemporană, în viața social-politică și culturală ; preocuparea de a fi informat „la zi" în domeniul preferat.

Stimularea dorinței elevilor de a se manifesta în calitate de participanți activi la viața cultural-spirituală a orașului, a satului natal.

Cultivarea și încurajarea tendinței autoperfecționării continue, a străduaniei de a munci la nivelul însușirilor și posibilităților personale, de a se întrece pe sine, a dorinței de a-și continua studiile, de a deveni buni specialiști în profesiunea aleasă, de a deveni oameni culți, multilateral dezvoltați, cu o solidă pregătire de cultură generală și cu o viață spirituală bogată. Dezvoltarea capacității de autocontrol, a atitudinii exigente față de rezultatele activității intelectuale personale și a colegilor ; nemulțumirea față de rezultatele mediocre în învățătură. Stimularea atitudinii combative față de manifestările de lene, suficiență, încăpățînare, superficialitate.

Cultivarea simțului datoriei și responsabilității în activitatea școlară și, în genere, în activitatea intelectuală. Stimularea preocupării pentru calitatea, profunzimea și varietatea cunoștințelor personale de cultură generală, pentru randamentul activității intelectuale.

Aprofundarea motivelor superioare, social-politice, în pregătirea generală, în îndeplinirea obligațiilor școlare : onoarea școlii, exigențele profesiunii viitoare, cerințele mereu mai înalte ale societății contemporane, ritmul impetuos al dezvoltării științei și tehnicii. Înțelegerea rolului și însemnătății deosebite a științei în opera de desăvîrșire a construcției socialiste în țara noastră.

Mijloace. Sublinierea în cadrul tuturor disciplinelor predate a însemnătății cunoștințelor respective pentru activitatea viitoare, pentru viață în genere. Folosirea la diferite lecții a unor elemente de istorie a disciplinelor studiate.

Ilustrarea prin exemple sugestive a strînsei interdependențe dintre cultura umanistă și cea tehnică-științifică. Stimularea elevilor în însușirea temeinică a tuturor obiectelor de învățămînt. Valorificarea unor cugetări care îndeamnă tineretul să-și formeze un larg orizont cultural (de exemplu, G. Călinescu aprecia, referindu-se la patrimoniul culturii românești, că nu poți iubi cu adevărat decît ceea ce cunoști bine ; T. Vianu spunea : „Prețuiesc mai mult printre toate încarnările de cultură ale vremii noastre, pe specialistul cu orizont" etc.). Demonstrarea, în diverse ocazii, a faptului că marii creatori, remarcabilele personalități din știință, literatură, arte, au fost oameni cu o pregătire multilaterală, cu un orizont larg de preocupări (Leonardo da Vinci, Eminescu, Einstein etc.). Prevenirea elevilor asupra neajunsurilor unilateralității și ale tendinței de îngustare a vieții spirituale care începe să se manifeste la unii elevi încli-

nați spre o prematură specializare sau care își limitează studiul și preocupările la obiectele prevăzute pentru examenele de bacalaureat sau de admitere în facultăți.

Ore de dirigenție pe teme care să-i familiarizeze pe elevi cu principiile și sarcinile actuale ale învățămîntului mediu, cu perspectivele continuării studiilor și cu criteriile alegerii unei profesiuni. Sublinierea prețuirii acordate de către partidul și statul nostru activității intelectuale, cercetării științifice; informarea elevilor asupra întîlnirilor conducătorilor de partid și de stat cu oamenii de știință, cultură, artă. Alte sugestii de teme: „Criteriile calității în activitatea intelectuală", „A învăța — un drept și o îndatorire cetățenească", „Răspunderile de azi ale liceanului prefigurează pe acele de mîine ale cetățeanului", „Alegerea căii în viață", „A fi om cult", „Elevul și societatea", „Specializare și cultură generală", „Privind în perspectiva permanenței educației", „Condiția intelectualului în socialism" (poate fi chiar tema unui simpozion).

Antrenarea elevilor în acțiunea de cultivare și transmitere a tradițiilor școlii în care învață. Studierea istoriei școlii. Cunoașterea de către elevi a oamenilor de știință care s-au ridicat de pe băncile școlii lor. Înscrierea numelui absolvenților merituoși în cartea de onoare a școlii. Organizarea sărbătorească a „zilei ultimului clopoțel", a întîlnirilor cu foști absolvenți ai școlii.

Recomandarea unor lucrări de informare științifică generală privind probleme deosebit de actuale (Ed. Nicolau — „Cibernetica", I. M. Ștefan — „Viața în Univers", G. Petrescu — „Astronomia elementară"), a unor lucrări de istorie a științelor (Max von Laue — „Istoria fizicii", G. Antonie — „Istoria matematicii românești", Egmont Colerus — „De la tabla înmulțirii la integrale" etc.).

Informarea asupra vieții și activității unor personalități culturale marcante ale științei și culturii românești și universale (membrii Academiei Republicii Socialiste România, deținătorii premiilor de stat, oameni de știință emeriți etc.; deținători ai premiilor Nobel etc.). Informarea elevilor asupra manifestărilor științifice-culturale cu caracter internațional care au loc în țara noastră. Urmărirea prezențelor românești cultural-științifice peste hotare.

Familiarizarea elevilor, prin acțiuni de organizație, cu hotărîri ale partidului privind dezvoltarea învățămîntului și științei, cu indicațiile C.C. al U.T.C. privind activitatea organizațiilor U.T.C. ale elevilor.

Informarea elevilor asupra aspectelor luptei pentru calitate în diferite domenii ale producției materiale și spirituale. Folosirea, în acest sens, a vizitelor în întreprinderi industriale, a întîlnirilor cu fruntași în muncă din diferite domenii, a semnalărilor din presă.

Legătură strînsă între cadrele didactice și părinți pentru a putea analiza în comun problemele orientării profesionale a elevilor.

D. Elaborarea unui stil rațional de activitate intelectuală independentă

Obiective. Cultivarea preocupării pentru elaborea unui stil propriu de activitate intelectuală independentă, pentru raționalizarea lui în vederea creșterii randamentului în acumularea cunoștințelor de cultură generală. Priceperea de a folosi creator experiența altora (colegi, adulți) în ceea ce privește metoda de a învăța și de a-și împărtăși altora propria experiență.

Consolidarea priceperii și formarea obișnuinței de a cerceta izvoare multiple de informare culturală. Formarea priceperii de a se folosi de instrumente moderne de informare, auxiliare ale activității intelectuale.

Priceperea întrebuințării raționale și cu economie a timpului liber; preocuparea de a stabili un sistem al activităților independente și al preocupărilor personale. Priceperea de a-și planifica riguros și de a ține o bună evidență a activității școlare și obștești.

Respectul pentru raționalizarea efortului. Priceperea și obișnuința de a realiza un echilibru optim, cuprinzător, între preocupările intelectuale, munca fizică, odihnă, recreere. Însușirea unei tehnici de protecție a capacității de muncă intelectuală, de prevenire a oboselii, surmenajului, uzurii.

Mijloace. Inițierea elevilor în folosirea procedeelor active de învățare (avînd în vedere și pregătirea pentru bacalaureat); alcătuirea împreună cu ei a unor fișe, a unor caiete de sinteză, a unor scheme sinoptice (la istorie, la geografie, economie politică etc.). Discuții colective despre cele mai eficiente metode de studiu, de planificare a activității intelectuale.

Familiarizarea elevilor cu posibilitățile largi de informare culturală, de aprofundare a cunoștințelor dobîndite în școală și deprinderea lor să consulte istorii ale științelor, introduceri în probleme de bază ale științelor, tehnicii și artelor, literatură social-politică, economică, dicționare enciclopedice generale și pe specialități, anuare statistice, indici bibliografici, cataloage etc. Inițierea elevilor în modalitățile de a alcătui și a se folosi de fișe, conspecte, rezumate, planuri de idei și scheme, grafice, scurte informări și dări de seamă, referate, comunicări.

Luarea unor măsuri pe linia apropierii mediului liceal de acela universitar, familiarizarea elevilor cu forme mai înalte de studiu și de activitate intelectuală. În perioadele de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor din preajma încheierii trimestrelor sau a pregătirii pentru bacalaureat se pot utiliza și formele seminariilor, mai potrivite pentru stimularea gîndirii elevilor. Organizarea unor prelegeri ținute chiar de cadre universitare în fața elevilor, din clasa a XII-a mai ales, pe diferite teme de interes deosebit. Întîlniri cu studenți de la diferite facultăți și cu cadre universitare, vizitarea unor instituții de învățămînt superior în vederea familiarizării elevilor cu aspecte ale stilului de muncă universitară.

Informarea elevilor asupra unor probleme privind organizarea științifică a producției. Vizite în întreprinderi și convorbiri cu specialiști pe această temă. Stimularea preocupării elevilor de a-și organiza și ei activitatea personală pe baza unor criterii științifice (folosindu-se, de exemplu, de datele psihologiei). Antrenarea elevilor în diferite acțiuni (vizite, întîlniri, informare) menite să-i sprijine să culeagă date despre cunoștințele și aptitudinile de care trebuie să dispună și despre condițiile intelectuale, sociale, tehnice și de perspectivă pe care le oferă profesiunile spre care intenționează să se îndrepte.

Inițierea practică a elevilor în întrebuințarea unor aparate tehnice audio-vizuale în procesul activității intelectuale, în genere, și în sprijinul învățăturii, în special (magnetofon, picup, aparat fotografic, diferite aparate de proiecție etc.), eventual în cadrul unui cerc anume organizat. Încurajarea elevilor să învețe steno-dactilografia.

Familiarizarea elevilor, de exemplu în procesul activității de cerc sau în activitatea obștească, cu organizarea muncii în echipă, cu modalitățile de diviziune a muncii, cu împărțirea judicioasă a sarcinilor, cu căile de cooperare pe baza specializării, într-o acțiune comună. Folosirea unor exemple remarcabile de cooperare în știință, în cercetări complexe, în literatură, în activitatea obștească.

Antrenarea într-un sens mai larg a contribuției active, stimularea inițiativei și creației elevilor în cercuri și în diferite activități extrașcolare. Se pot încredința elevilor, în cercuri, diferite teme simple cu caracter de cercetare științifică. Se pot organiza expediții, de asemenea cu caracter științific, mai complex, în care elevii să se organizeze în grupe de cercetători pe specialități: istorici, sociologi, economiști, geologi, etnografi, folcloriști, încercîndu-se astfel alcătuirea prin efortul lor comun a unor monografii sau comunicări mai complexe. Antrenarea elevilor la organizarea microsesiunilor de comunicări și a unor simpozioane, cu contribuția celor mai activi membri ai cercurilor din școală. Antrenarea elevilor la organizarea unor expoziții în școală, la amenajarea muzeului școlii, inclusiv la îmbogățirea lui, prin stimularea preocupărilor lor de a colecționa manuscrise și cărți prețioase, roci și plante, unelte vechi și obiecte de artă populară etc.

Organizarea unor serate dedicate literaturii universale. Informare, lectură din presă și literatură în limba străină pe care o învață. Antrenarea elevilor în cercuri de corespondență și traducere.

Organizarea de vizite la institute de cercetare științifică și laboratoare, la instituții de învățămînt superior, la edituri, redacții, la instituții de cultură și artă. Întîlniri cu reprezentanți ai unor profesii diverse.

Valorificarea aptitudinilor intelectuale ale elevilor în procesul activității de folos obștesc, antrenîndu-i în acțiuni de sprijinire a unor instituții culturale (biblioteci, case de cultură, muzee), în susținerea programelor culturale la stațiunea locală de radioamplificare, în munca de ghid pentru însoțirea grupurilor de turiști în locurile demne a fi cunoscute din regiunea natală (locuri istorice, monumente, case memoriale, muzee, instituții) etc.

Sprijinirea elevilor în cunoașterea organizațiilor profesionale ale lucrătorilor intelectuali, a societăților științifice și a publicațiilor de specialitate.

Inițierea elevilor în tehnica odihnei active. Recomandarea unor cărți pe această temă (de ex.: Gianni Toti — „Timpul liber", B. Barhad și L. Petrescu — „Biografia oboselii" ș.a.).

Dezbateri cu părinții pe tema modalităților de îndrumare a elevilor spre folosirea rațională a timpului liber.

BIBLIOGRAFIE

MARX și ENGELS *despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., București, 1960, p. 47—48, 51—53, 105—106, 135—138, 167, 168—169, 216—228, 229—237, 266—289, 290—292, 324—336.

LENIN *despre învățămîntul public*, Articole și cuvîntări, E.S.D.P., București, 1959, p. 411—428, 496—506.

V. I. LENIN, *Cu privire la atitudinea partidului muncitoresc față de religie*, în Opere, vol. 15, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 392—403.

★

NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Con-*

gresul al IX-lea al P.C.R., în „Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român", Ed. politică, București, 1965, p. 59—64, 86—96.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la îmbunătățirea organizării și îndrumării activității de cercetare științifică*, Ed. politică, 1965.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Pentru progresul continuu al științei, învățământului și culturii românești*, Ed. politică, București, 1966.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Conferința Uniunii Asociațiilor Studențești din Republica Socialistă România* — 20 februarie 1967 —, Ed. politică, București, 1967.

★

Curs de pedagogie generală, sub red. prof. dr. STANCIU STOIAN, E.S.D.P., București, 1961, p. 87—195.

Psihologie generală, sub red. prof. AL. ROȘCA, E.D.P., București, 1966, p. 227—332, 335—376, 431—445.

JEAN PIAGET, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965.

HENRI WALLON, *De la act de gîndire*, Ed. științifică, București, 1964.

URSULA ȘCHIOPU, *Psihologia copilului. Manual pentru institutele și școlile pedagogice de învățători*, E.D.P., București, 1965, p. 187—210.

V. A. SUHOMLINSKI, *Lumea spirituală a școlarului*, E.D.P., București, 1962, p. 167—192.

Psihologia pedagogică. Manual pentru învățămîntul superior, E.D.P., București, 1963, p. 108—123, 134—145, 172—181.

VASILE PAVELCU, *Psihologia pedagogică. Studii*, E.S.D.P., București, 1962.

★

Antologia ateismului în România, Ed. științifică, București, 1962.

BERNARD BARHAD, LEONID PETRESCU, *Biografia oboselii*, Ed. științifică, București, 1966.

I. N. BĂLĂNESCU, I. IANCU, C. PUFAN, I. POPESCU, M. GOLU, A. CAZANGIU, P. CONSTANTINESCU, *Contribuții la studiul concepției despre lume la tînăra generație*, în „Revista de psihologie", 1965, nr. 1, p. 5—35.

J. D. BERNAL, *Știința în istoria societății*, Ed. politică, București, 1966.

L. V. BLAGONADEJINA, *Probleme psihologice ale organizării muncii de învățare*, E.S.D.P., București, 1962.

MIRCEA BIJI, *Informarea și documentarea științifică*, în „Lupta de clasă", 1967, nr. 5, p. 40—49.

I. A. BLINKOV, *Tradiții școlare*, E.D.P., București, 1963.

VASILE BUNESCU, *Munca independentă a elevilor*, E.S.D.P., București, 1957.

H. CANAC, H. DIEUZEIDE, M. EGLY, J. GUENOT, R. LEFRANC, G. MIALARET, H. NOZET și J. VALÉRIEN, *Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului*, E.D.P., București, 1966.

Cercetări sociologice contemporane. Coord. șt. MIRON CONSTANTINESCU, Ed. științifică, București, 1966, p. 25—192.

E. CÎMPEANU, AL. ROȘCA, B. ZÖRGÖ, *Studiul individual al studentului*, Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj, 1960.

D. COSMOVICI, *Despre dezvoltarea capacității de muncă intelectuală independentă*, în „Analele științifice ale Univ. «Al. I. Cuza»", Iași, seria șt. sociale, t. III, 1961, p. 161—169.

Cugetări despre religie, Ed. științifică, București, 1964.

ERNÖ GALL, *Intelectualitatea în viața socială*, Ed. științifică, București, 1965.

Gînduri despre anii de școală (A fi elev..., ed. a II-a), Ed. politică, 1966.

GH. COIAN, *Baza logică a predării și a însușirii terminologiei științifice*, E.S.D.P., București, 1961.

E. N. KABANOVA-MELLER, *Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari*, E.D.P., 1963.

L. N. LANDA, *Înarmarea elevilor cu metode raționale de gîndire și problema algoritmilor*, în „Analele româno-sovietice", seria Pedagogie-psihologie, 1961, nr. 4, 65—82.

R. G. LEMBERG, *Căile formării la elevi a concepției științifice despre lume*, în „Analele româno-sovietice", seria Pedagogie-psihologie, 1963, nr. 3, p. 30—38.

ANCA LIVESCU, *Despre dicțiune*, Ed. științifică, București, 1965.

S. MARCUS, GH. NEACȘU, A. TABACHIU, *Psihologia ca obiect de învățămînt — factor important în educația ateistă a tinerei generații*, în „Revista de psihologie", 1960, nr. 2, p. 89—98.

N. G. MOROZOVA, *Educația intereselor de cunoaștere ale copiilor în familie*, E.S.D.P., București, 1962.

V. POPA, GR. POP, *Cu privire la formarea concepției științifice despre lume la elevii din școala medie*, în „Revista de pedagogie", 1963, nr. 10, p. 75—83.

ION POPESCU, *Lectura elevilor, Constatări, Opinii, Sugestii*, E.D.P., Cluj, 1963.

Probleme ale educației ateiste în școală. Sub red. N. V. SKVORȚOV, E.S.D.P., București, 1962.

I. PRUNĂ, C. LOGOFĂTU, *Despre atitudinea față de învățătură*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 10, p. 48—58.

V. RADULIAN, *Despre munca dirigintelui pentru îmbunătățirea situației la învățătură a elevilor*, în „Revista de pedagogie", 1964, nr. 4, p. 86—94.

ION ROMAN, *Vorbiți mai bine, scrieți mai bine românește*, Ed. științifică, București, 1966.

AL. ROȘCA, G. MUNTEANU, I. RADU, I. STOIAN, B. ZÖRGÖ, *Creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gîndirii*, Ed. științifică, București, 1967, p. 9—113.

EUG. RUSU, *Atracția pentru problematic în activitatea matematică*, în „Revista de psihologie", 1965, nr. 1, p. 91—103.

EUG. RUSU, *Despre învățarea matematicii. Aspecte psihopedagogice*, E.S.D.P., București, 1962.

I. A. SAMARIN, *Problemele dezvoltării aptitudinilor generale și speciale pentru învățătură, în* „Analele româno-sovietice", seria Pedagogie-psihologie, 1960, nr. 4, p. 87—101.

F. SILVESTRU, *Aspecte ale educației ateiste în școală*, în „Revista de pedagogie", 1960, nr. 3.

L. S. SLAVINA, *Tratarea individuală a elevilor rămași în urmă la învățătură și nedisciplinați*, E.S.D.P., București, 1962.

G. SPÎNOIU-DAN, *Despre conținutul intereselor la elevii adolescenți*, în „Revista de psihologie", 1959, nr. 2, p. 67—79.

M. TISMĂNARIU, *Problemele motivației în învățare*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 3, p. 44—54.

L. ȚOPA, *Cercetarea raportului dintre învățămîntul tineretului și al adulților*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 12, p. 39—59.

T. ȚOPA, *Cu privire la utilizarea lexicului în școală*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 3, p. 33—43.

HENRI WALD, *Elemente de epistemologie generală*, Ed. științifică, București, 1967.

GH. ZAPAN, *Corelații între aptitudinile la diferitele obiecte din învățămîntul mediu cu concluzii asupra organizării școlare*, în „Revista de pedagogie", 1957, nr. 4.

Educația politehnică

MIHAI GHIVIRIGĂ
Șef de sector
Institutul de științe pedagogice

Obiective generale

A. Familiarizarea elevilor cu bazele științifice ale tehnicii și producției moderne

Înțelegerea bazelor științifice ale proceselor de producție industrială și agricolă, pe baza cunoștințelor însușite la obiectele de cultură generală și la obiectele de cultură tehnică.

Cunoașterea construcției și principiilor de funcționare a mecanismelor, mașinilor și instalațiilor folosite în producție (ca aplicații ale cunoștințelor de fizică, chimie și matematică).

Dezvoltarea culturii generale a elevilor, prin asimilarea unor cunoștințe de bază în legătură cu principalele ramuri ale producției moderne.

Educarea unor calități intelectuale și morale ca : gîndirea tehnică, inventivitatea, curiozitatea științifică, interesul pentru tehnică și producție, obișnuința de a aplica în practică cunoștințele teoretice însușite, sentimentul de mîndrie pentru realizările tehnicii și producției noastre etc.

B. **Formarea și consolidarea unor priceperi și deprinderi practice, cu largi posibilități de transfer în munca productivă :** de a mînui anumite instrumente, aparate și substanțe, de a executa montaje și construcții tehnice simple, de a efectua unele măsurători și calcule folosite în producție, de a executa și citi desene tehnice, de a efectua unele munci agricole etc.

Formarea unor priceperi și deprinderi necesare în orice activitate de producție : organizarea rațională a locului de muncă, întreținerea uneltelor, aparatelor și mașinilor în bune condițiuni, folosirea chibzuită a materialelor, prețuirea și planificarea timpului, utilizarea schițelor și desenelor tehnice, a instrumentelor și aparatelor de măsurat, organizarea și planificarea muncii etc. *.

Notă. La elaborarea acestui capitol au fost consultați următorii cercetători de specialitate din Institutul de științe pedagogice : A. Nicolau (fizică și chimie), I. Ilasievici (matematică), I. Voiculescu (științe naturale), P. Bărgăoanu (geografie), Gh. Ene și V. Maxim (desen tehnic și discipline tehnologice).

Au fost consultați, de asemenea, următorii profesori de la Liceul nr. 3 „I. Neculce" din București (școala de bază a Institutului) : Al. Predescu (fizică), R. Nicolaiciuc (chimie) și C. Lungu (cultură tehnică).

* Caracteristic pentru educația politehnică în clasele IX—XII, în condițiile actualului plan de învățămînt al școlii noastre, este faptul că accentul hotărîtor se pune

C. **Dezvoltarea și consolidarea intereselor pentru profesiunile productive, în vederea alegerii profesiunii**

Cunoașterea obiectivă a posibilităților elevilor, ca bază pentru educarea intereselor și aptitudinilor lor în domeniul tehnicii și al muncii productive; îndrumarea elevilor în procesul autocunoașterii (ajutor ca elevii să-și cunoască posibilitățile cît mai exact).

Informarea elevilor în legătură cu școlile tehnice superioare (școli tehnice post-liceale și instituții de învățămînt superior) pe care le pot urma și cu profesiunile pentru care pregătesc aceste școli *.

CLASELE IX—X

A. **Familiarizarea elevilor cu bazele științifice ale tehnicii și producției moderne**

Obiective. Cunoașterea aplicațiilor tehnice (în diferite ramuri ale producției industriale și agricole) ale principiilor științifice studiate în cadrul fizicii, chimiei, științelor naturale etc.

Orientarea atenției elevilor spre studierea și înțelegerea științifică a proceselor de producție din industrie și agricultură, precum și a proceselor tehnice mai simple întîlnite în viață.

Dezvoltarea curiozității științifice și a gîndirii tehnice a elevilor, ca bază pentru munca independentă de informare în domeniul științei, tehnicii și producției, și totodată, ca premisă a viitoarei munci creatoare în producție.

Mijloace. Profesorii se vor preocupa permanent de legarea cunoștințelor de practică, arătînd aplicațiile practice ale cunoștințelor predate, prin exemple variate din industrie sau agricultură (se va insista asupra exemplelor din producția locală). De exemplu, cunoștințele de fizică însușite în clasele IX—X pot fi ilustrate prin exemple luate din industria constructoare de mașini, construcția de clădiri, avioane etc., sau din diferite aplicații ale termotehnicii și hidrotehnicii. Cunoștințele predate la lecțiile de chimie se pot completa — prin exemplele profesorului sau prin munca independentă a elevilor — cu alte cunoștințe despre sursele de materii prime, metodele

---

pe însușirea de cunoștințe științifice, tehnice și tehnologice — care permit înțelegerea științifică a producției moderne — și pe educarea intereselor și aptitudinilor elevilor pentru tehnică și producție. Deprinderile de muncă practică ocupă un loc redus (formîndu-se mai ales în activitatea din laboratoare și cercuri), dar aparțin, în general, unor domenii de muncă cu un grad ridicat de calificare și au la bază cunoștințe științifice complexe.

* Educația politehnică mai urmărește și alt obiectiv: formarea atitudinii comuniste față de muncă (în special, a interesului și dragostei față de munca productivă). Despre aceasta, însă, se vorbește în capitolul „Educația morală".

de purificare a substanțelor, utilajele folosite în întreprinderile chimice, întrebuințările substanțelor respective etc. (evitîndu-se cu grijă supraîncărcarea elevilor cu sarcini nerațională).

Elevii pot căpăta, de asemenea, cunoștințe suplimentare din lectura lucrărilor științifice sau de popularizare a problemelor de tehnică și de producție, recomandate de profesori. De exemplu: „Istoria fizicii", de Max von Laue; „Fizica distractivă", de V. Atanasiu; „Chimia, fizica și matematica vieții", de V. Săhleanu; „Descoperirile secolului XX", „Știința — prietena noastră" și alte lucrări de popularizare a științei apărute la noi.

Deosebit de utilă este proiecția diafilmelor și a filmelor didactice cu teme tehnice și de producție, ca și vizionarea filmelor documentare în afara școlii (de exemplu, la București, filmele prezentate la cinematograful „Timpuri Noi").

Exemple de diafilme: „Aerodinamica" și „Fizica în agricultură", la fizică, în clasa a IX-a; „Sfecla de zahăr" și „Floarea-soarelui", la botanică, în clasa a IX-a

Filme didactice: „Mecanismul mecanismelor", „Probleme de mișcare", „Aurel Vlaicu", la fizică, în clasa a IX-a; „Oscilații și unde", „În lumea ultrasunetelor" ș.a. la fizică, în clasa a X-a; „Fonta", la chimie, în clasa a X-a.

Filme documentare: „Avicultura", „Apicultura" ș.a., la zoologie, în clasa a X-a.

Observarea mașinilor și instalațiilor din întreprinderi și explicațiile primite de la specialiști, cu ocazia vizitelor în producție, constituie mijloace importante pentru cunoașterea fundamentului științific al producției moderne.

De asemenea, sînt recomandabile culegerea de date din producție, alcătuirea de probleme (de matematică, fizică, chimie) și rezolvarea problemelor cu conținut de producție din diferite manuale și culegeri, atît la orele de curs, cît și în cercurile științifice.

În cadrul orelor de chimie, fizică și biologie, în ședințele cercurilor, cu prilejul unor conferințe, vizite la muzee tehnice și documentare etc., elevii pot fi familiarizați cu cele mai noi metode de producție create de specialiștii noștri, cu realizările științei românești (ceea ce prezintă o deosebită importanță și pentru educația morală).

Citirea presei cotidiene și extragerea unor date despre succesele producției noastre oferă material pentru compunerea și rezolvarea de probleme, ca și pentru alcătuirea unor albume cu noutăți din producție.

Ca teme pentru acasă, li se poate cere elevilor să urmărească și să explice anumite procese tehnice sau fenomene simple: modul de funcționare a instalației de apă, de calorifer, de lumină electrică etc.; de ce crește aluatul cînd se adaugă bicarbonatul de sodiu (praf de copt); cum se explică spălatul rufelor cu sodă de rufe etc.

Obiective. Cunoașterea principalelor materiale, mașini și instalații folosite în industrie (construcții de mașini, electrotehnică, industria optică, industria chimică, alimentară, textilă etc.), în strînsă legătură cu cunoștințele însușite la fizică, chimie și matematică (în liceele de la orașe).

Însușirea unor cunoștințe de desen tehnic — în strînsă legătură cu matematica — aplicabile la întocmirea unor schițe și desene tehnice folosite în construcții de drumuri, de locuințe etc.

Mijloace. Cunoștințele despre materiale și mașini folosite în diferite ramuri ale industriei — predate la cursurile de cultură tehnică (studiul materialelor, în clasa a IX-a, și studiul mașinilor, în clasa a X-a) — pot fi completate și consolidate cu ajutorul cunoștințelor teoretice de la celelalte obiecte de învățămînt, al vizitelor în producție și filmelor.

Tot în cadrul orelor de cultură tehnică se pot prezenta și analiza unele planuri de construcții ale școlii, sălii de gimnastică sau altor construcții apropiate.

Pentru citirea desenelor tehnice se pot face exerciții cu elevii, folosindu-se dosarul de construcție (existent în orice școală), în care se găsesc: planurile și secțiunile pe paliere ale școlii, planurile instalațiilor de apă, canal, lumină, încălzire etc.

O mare importanță în cunoașterea mașinilor și a proceselor de producție o au cunoștințele și priceperile de desen tehnic. De aceea, este necesară prezentarea unor schițe de piese, desene de aparate și mașini etc. (la orele de desen tehnic, cultură tehnică ș.a.).

Este necesar ca elevii să fie obișnuiți să se documenteze în legătură cu materialele și mașinile ori de cîte ori au ocazia: vizite în întreprinderi, ferme, cooperative agricole de producție, sere, muzee și expoziții, discuții cu specialiștii, lectura științifică etc.

Obiective. Cunoașterea principiilor științifice ale producției agricole (de către elevii din liceele de la sate).

Ei trebuie să înțeleagă legătura strînsă care există între speciile de plante și animale, pe de o parte, și condițiile de mediu, pe de altă parte, între funcție și structură, precum și rolul omului în dirijarea unor fenomene de viață la plante și animale și importanța acestor fenomene pentru producție.

Mijloace. În perioada practicii agricole se va urmări să se concretizeze și să se fixeze cunoștințele însușite de elevi la cursul de „Bazele producției agricole" (cultura plantelor de cîmp — în școlile de la șes —, pomicultura și viticultura — în școlile situate în regiunile de deal, în clasa a IX-a; zootehnia, în clasa a X-a).

În predarea unor cunoștințe de botanică (de exemplu, „organele vegetative") se pot face legături interesante cu noțiunile predate la cursul de bazele producției agricole, explicîndu-se necesitatea zonării întregii producții vegetale, în raport cu condițiile de climă și sol, raionarea unor culturi în funcție de caracteristicile structurii lor (rădăcină, tulpină etc.) și ale mediului ș.a.m.d.

Creșterea producției la hectar se poate înțelege mai bine dacă se explică (la chimie și la bazele producției agricole) proprietățile substanțelor folosite ca îngrășăminte chimice, dîndu-se exemple din presă despre rezultatele obținute în agricultură, cu și fără folosirea îngrășămintelor chimice și a stimulatorilor chimici. Tot la aceste obiecte, li se pot da elevilor cunoștințe concrete în legătură cu folosirea ierbicidelor pentru distrugerea buruienilor, cu importanța lucrării raționale a solului pentru păstrarea apei acumulate din topirea zăpezilor și a ploilor de primăvară.

Vizionarea unor filme didactice și documentare cu teme legate de horticultură, avicultură, piscicultură etc. și vizitele în unitățile agricole fruntașe constituie, de asemenea, mijloace deosebit de instructive.

Obiective. Înțelegerea corelației dintre bogățiile naturale și dezvoltarea diferitelor ramuri ale producției industriale și agricole (pe plan mondial).

Mijloace. La cursul de geografie economică generală (clasa a X-a) se va urmări ca elevii să înțeleagă repartiția teritorială a producției industriale și agricole, în funcție de bogățiile naturale ale diferitelor țări.

Lecturile geografice indicate de profesor, folosirea diafilmelor și a filmelor (didactice, documentare) sînt importante nu numai pentru completarea cunoștințelor, ci și pentru o înțelegere mai profundă a fenomenelor economice.

La chimie se va arăta că avîntul industriei chimice din țara noastră are o bază solidă în bogățiile noastre naturale: sare, gaz metan, cărbune, țiței etc.

B. Formarea și consolidarea unor deprinderi de muncă practică

Obiective. Consolidarea deprinderilor căpătate la lucrările practice de laborator (fizică și chimie), prin munca independentă a elevilor.

Formarea deprinderii de a executa construcții tehnice simple.

Mijloace. Efectuarea unor măsurători exacte în cadrul activităților din cercurile științifice și tehnice (mînuirea șublerului, micrometrului, termometrelor, barometrelor, manometrelor, ampermetrelor și voltmetrelor etc.), ca o continuare și completare a lucrărilor practice obligatorii prevăzute de programele de fizică.

Determinarea randamentului unui mecanism, motor electric, încălzitor etc. (în lucrările cercurilor sau acasă).

Construirea unor dispozitive și aparate simple pentru fizică, chimie și biologie, în cercuri sau acasă.

Lucrări practice (în cercuri) de preparare și separare a unor substanțe chimice care se produc în întreprinderi pe scară industrială (de exemplu, un îngrășămînt, soluții necesare reacțiilor etc.).

Efectuarea în cercuri sau acasă a unor lucrări practice de chimie: distilare, decantare, filtrare, decolorare cu cărbune animal, albire cu clor, stingerea focului cu CO_2 și SO_2 etc.

Obiective. Dezvoltarea deprinderilor (formate la matematică, fizică, desen tehnic, cursul de cultură tehnică) de a executa scheme, desene tehnice, grafice de producție și de variații etc.

Formarea priceperii de a folosi tabele, rigla de calcul și unele mașini de calcul, pentru rezolvarea unor probleme de producție.

Mijloace. Executarea unor scheme și desene tehnice necesare lucrărilor în cadrul cercurilor tehnice sau acasă.

Observarea și citirea unor desene tehnice mai complicate, întîlnite de elevi în laboratoarele școlii și în întreprinderi (cu ocazia vizitelor).

Construirea de grafice, folosind tabelele și rigla de calcul, ca teme pentru acasă, la matematică și la fizică.

Observarea unor mașini de calcul în întreprinderi și efectuarea unor calcule cu mașini simple, ușor de manipulat, în cercurile științifice (precizăm că mașini simple de calcul, care pot fi folosite de elevi în cercuri, există în majoritatea liceelor, la serviciul de contabilitate).

Obiective. Consolidarea deprinderilor practice de muncă agricolă (căpătate la lucrările de laborator la științe biologice și în practica agricolă anuală).

Mijloace. Executarea unor lucrări practice de laborator în cadrul cercului de științe naturale: manipularea instrumentelor și aparatelor de laborator, experiențe agrotehnice, înregistrarea observațiilor etc.

Tot în cercuri se pot construi și unele aparate necesare în predarea științelor naturale: aparate pentru înregistrarea activității musculare, diorame electrificate pentru a se demonstra circulația sanguină, digestia, formarea reflexelor condiționate etc.

Elevii din liceele sătești pot exersa mînuirea diferitelor unelte și mașini folosite în procesele de prelucrare a solului, semănat, îngrijirea culturilor, recoltarea și valorificarea semințelor (în gospodăria părintească și C.A.P.).

Obiective. Formarea unor deprinderi de orientare, de citire a hărții și de întocmire a planurilor topografice, continuîndu-se munca începută la lecții și în cadrul cercurilor.

Dezvoltarea deprinderilor de folosire a unor aparate (busolă, pluviometru, barometru, giruetă etc.).

Mijloace. Excursiile turistice dau ocazia să se consolideze deprinderile de orientare, de citire a hărții și de folosire a busolei.

În activitatea cercului de geografie, se pot programa diferite lucrări pe terenul geografic al școlii, lucrări de întocmire a unor planuri topografice etc.

C. **Dezvoltarea și consolidarea intereselor profesionale, în vederea alegerii profesiunii.** *

Obiective. Cunoașterea de către profesorii de specialitate și diriginți a aptitudinilor elevilor pentru diferite obiecte de învățămînt care influențează alegerea secției și, indirect, a viitoarei profesiuni.

* În acest capitol, ne referim în special la orientarea elevilor spre profesiunile cu caracter tehnic, cu alte cuvinte, la contribuția educației politehnice la orientarea profesională a elevilor. Evident, și celelalte laturi ale educației multilaterale contribuie la orientarea profesională a elevilor, deoarece orientarea profesională presupune dezvoltarea unor interese și aptitudini variate, care se face în întregul proces de educație (din școală și dinafara ei).

Menționăm, însă, că sarcinile generale și metodica orientării profesionale sînt aproximativ aceleași, indiferent de latura educației și de specificul profesiunilor.

Cunoașterea intereselor și preferințelor elevilor pentru secții și profesiuni, știind că alegerea secției trebuie făcută în legătură cu alegerea profesiunii.

Elevii trebuie ajutați să se cunoască ei înșiși în mod obiectiv.

Mijloace. Observarea elevilor în timpul orelor de curs (*modul de înțelegere a cunoștințelor* și participarea la lecție, interesul manifestat etc.).

Studierea rezultatelor la învățătură (note curente, teze trimestriale, lucrări speciale de control).

Convorbiri la orele de dirigenție în legătură cu alegerea secției (clasa a IX-a) și a profesiunii.

Aplicarea sistematică a „metodei aprecierii obiective" *, care contribuie atît la cunoașterea elevilor de către profesori, cît și la autocunoașterea elevilor, cu ajutorul aprecierilor colectivului.

Convorbirile profesorilor (și mai ales ale diriginților) cu elevii în legătură cu interesele lor, cu activitatea în afara școlii și cu proiectele de viitor.

Aplicarea unor chestionare pentru cunoașterea preocupărilor și intențiilor elevilor referitoare la alegerea secției și a profesiunii (mai ales la dirigenție).

Olimpiadele de matematică, fizică, chimie ș.a. dau ocazia să se cunoască mai bine aptitudinile elevilor pentru anumite obiecte de învățămînt și — indirect — pentru anumite profesiuni.

Discuții cu părinții și vizite la domiciliul elevilor, pentru a cunoaște influențele care se exercită asupra elevilor în cadrul familiei.

Obiective. Cunoașterea specificului secțiilor de către elevi (în clasa a IX-a) : obiectele „de profil" (cu pondere mai mare) și perspectivele pe care le deschid secțiile pentru continuarea studiilor (pentru ce grupe de școli și profesiuni pregătește mai bine o secție sau alta).

Cunoașterea specificului școlilor superioare (școli tehnice și instituții de învățămînt superior) : profil, condiții de admitere și școlarizare, profesiunile pentru care pregătesc etc.

Mijloace. Informări făcute de diriginte sau de alți profesori în orele de dirigenție sau consfătuiri speciale — pe grupe de clase — în legătură cu secțiile și școlile superioare.

Vizitarea unor școli tehnice și instituții de învățămînt superior, dîndu-li-se elevilor explicațiile necesare.

Întîlniri ale elevilor — organizate pe clase sau pe școală — cu elevi ai școlilor tehnice, studenți de la diferite facultăți și cadre didactice din învățămîntul superior.

Studierea prospectelor difuzate de instituțiile de învățămînt tehnic superior și de școlile tehnice.

---

* A se vedea Gh. Zapan, *Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1966.

Li se va cere părinților să contribuie și ei — pe măsura posibilităților — la informarea elevilor în legătură cu școlile tehnice sau instituțiile de învățămînt superior.

Obiective. Familiarizarea elevilor cu diferite profesiuni pe care le pot alege după terminarea liceului de cultură generală.

Mijloace. Se pot programa ore speciale de dirigenție, pentru discuții în legătură cu profesiunile din domeniile tehnicii și producției.

Exemple de teme de discuții pentru orele de dirigenție: „Profesiunea preferată" — în cadrul căreia elevii vorbesc despre profesiunea vizată, arătînd specificul muncii în profesiunea respectivă și motivele care i-au determinat s-o aleagă; „Profesiunea părinților mei" — unii elevi, desemnați din timp de diriginte, descriu profesiunile părinților lor și aduc astfel un supliment de informare profesională pentru toți elevii clasei; „Criteriile alegerii profesiunii" — informare prezentată de diriginte, plecîndu-se de la cunoașterea preferințelor profesionale ale elevilor; „Cum mă pregătesc pentru viitoarea profesiune" — discuție cu elevii decișii asupra profesiunii. Pentru informarea elevilor, se pot organiza și mici simpozioane (urmate de întrebări și răspunsuri) în cadrul orei de dirigenție, în care specialiștii invitați vorbesc despre profesiuni din diferite sectoare ale economiei noastre *.

Vizionarea filmelor didactice și documentare cu teme din domeniul industriei și agriculturii, din care elevii pot cunoaște unele procese de producție și unele profesiuni

Organizarea de vizite si excursii în întreprinderile productive și instituții, urmărindu-se culegerea unor date despre profesiunile întîlnite.

Activitatea elevilor în cercuri poate fi folosită și în scopul orientării profesionale, plecînd de la faptul că în cercuri elevii se înscriu pe baza intereselor și aptitudinilor lor. (Activitatea în cercuri dă prilejul să se manifeste interesele și aptitudinile elevilor si contribuie la dezvoltarea lor).

Îndrumarea lecturii elevilor, pentru a-i ajuta să cunoască unele profesiuni prin munca independentă.

La lecțiile de la diferitele obiecte de învățămînt se pot face referiri sumare la anumite profesiuni.

Conferințele pentru elevi, pe teme de orientare profesională și întîlnirile cu reprezentanți ai diferitelor profesiuni constituie mijloace importante de informare. De asemenea, studierea îndrumătoarelor și prospectelor pentru admiterea în școlile tehnice și instituțiile de învățămînt superior, folosirea unor fotomontaje tematice, pe ramuri profesionale etc.

Elevii pot căpăta informații în legătură cu profesiunile din anumite emisiuni de radio și televiziune. Este indicat ca profesorii să le dea îndrumări în acest sens (să urmărească anumite emisiuni, care să fie discutate ulterior în clasă).

Sînt foarte utile și excursiile turistice — științifice din timpul vacanțelor, cînd elevii pot cunoaște direct anumite profesiuni, prin vizite la întreprinderi și instituții.

Părinții pot contribui la informarea elevilor, prezentîndu-le profesiunile cunoscute de ei.

---

* A se vedea și broșura „*Orientarea școlară și profesională*" (scrisoare metodică), E.D.P., București, 1967.

CLASELE XI—XII

A. Familiarizarea elevilor cu bazele ştiinţifice ale producţiei moderne

Obiective. Se urmăresc în continuare unele obiective care au fost în atenţia profesorilor şi în clasele IX—X:

— lărgirea „orizontului politehnic", prin studierea aplicaţiilor practice în tehnică şi producţie ale cunoştinţelor de fizică, chimie, matematică, biologie, desen;

— explicarea ştiinţifică a proceselor de producţie şi a fenomenelor tehnice întîlnite de elevi în diferite împrejurări;

— dezvoltarea curiozităţii ştiinţifice şi a spiritului de creaţie tehnică.

Mijloace. Concretizarea cunoştinţelor teoretice predate la lecţiile de fizică, prin indicarea aplicaţiilor practice în întreprinderile industriale de electrotehnică, radiotehnică şi optică (la construcţia şi funcţionarea unor maşini şi instalaţii electrice, la aparatura de radio, la aparatele optice etc.). Li se poate cere elevilor să caute să-şi explice singuri modul de construcţie şi de funcţionare a maşinilor şi instalaţiilor electrice întîlnite de ei în afara şcolii.

Studierea unor lucrări ştiinţifice accesibile, recomandate de profesori şi prezentarea unor filme şi diafilme la lecţii îi ajută pe elevi să-şi explice ştiinţific diferite probleme ale tehnicii şi producţiei. Sugerăm cîteva exemple: *Lucrări biografice*: „Cosmochimia" (de I. Todericiu), „Albert Einstein" (de Vl. Lvov), „După lecţii" (de G. Minaev) — pentru fizică şi chimie; „Natura în lumina ştiinţei" (de W. Hollitscher), „Materia vie" (de D. Cotăescu), „Figuri de biologi români" (de C. Motaş), „Monumente ale naturii" (de N. Sălăgeanu şi Em. Pop) — pentru ştiinţe biologice.

Diafilme:

a) *fizică:* „Centrale electrice", „Fenomene atmosferice", „Figuri de fizicieni români", „Mecanisme simple cu aplicaţii practice", „Folosirea energiei nucleare în scopuri paşnice", „Fizica în agricultură";

b) *chimie:* „Structura substanţei", „Figuri de chimişti români", „Acidul azotic şi întrebuinţările lui", „Halogenii", „Fizica nucleară" (diapozitiv), „Cărbunii de pămînt", „Sarea în Republica Socialistă România", „Chimia în agricultură".

c) *biologie-agricultură:* „Animale parazite", „Păsări folositoare şi dăunătoare", „Animale din ţinuturi calde"; „Plante aclimatizate la noi în ţară", „Apa, factor important pentru viaţa plantelor", „Figuri de biologi români", „Originea şi evoluţia omului", „Ameliorarea animalelor domestice", „Ameliorarea plantelor agricole", „O staţiune experimentală zoologică" etc.

Filme didactice:

a) *fizică:* „Semiconductorii", „Izotopi radioactivi", „Legile dinamicii", „Lucru mecanic", „Electromagnetismul şi aplicaţiile lui" etc.

b) *chimie:* „Fonta", „Oţelul", „Coloranţi organici", „Alcoolul etilic", „Chimizarea gazului metan" ş.a.

c) *biologie* : „Biocenoza pădurii de stejar", „Biocenoza de stepă".

Cu ajutorul vizitelor complexe în întreprinderi, se pot urmări și studia motoarele electrice întîlnite în orice întreprindere.

Este indicată vizitarea unei hidrocentrale, a unei termocentrale, a unor întreprinderi chimice, a laboratoarelor de cercetări științifice (Institutul de inframicrobiologie, Institutul de seruri și vaccinuri „Dr. I. Cantacuzino" ș.a.).

O vizită la Centrul de documentare tehnică (care se poate organiza de către școlile din București) le arată elevilor istoricul dezvoltării energeticii în țara noastră.

În cadrul recapitulării finale sau în ședințele cercurilor științifice și tehnice, elevii pot prezenta referate cu teme de producție, ca de exemplu : electrificarea țării noastre, curenți de înaltă frecvență și folosirea lor în tehnica modernă, căile chimiei moderne, cataliza ca mijloc de dirijare a proceselor chimice etc.

Elevii pot culege și explica, la indicațiile profesorului, unele date în legătură cu produsele industriale : puterea becurilor de iluminat folosite în locuință, tensiunea curentului electric în localitate, caracteristicile motoarelor unor tipuri de camioane sau automobile etc.

Ca aplicație la cunoștințele matematice despre matrice, se poate vizita Institutul de fizică atomică, unde matricele se folosesc în studierea atomului. De asemenea, se pot vizita atelierele de ridicări topografice, pentru aplicarea unor cunoștințe de trigonometrie.

Pentru cunoașterea aplicațiilor practice ale cunoștințelor de fizică și chimie, sînt importante și celelalte mijloace, folosite în alte clase : activitățile din cercuri științifice și tehnice, lucrările practice de laborator, vizionarea filmelor didactice și documentare, lectura lucrărilor științifice și de popularizare științifică etc.

La lecțiile de geografie economică, de economie politică și de chimie, este necesar să se insiste asupra principalelor ramuri de producție din țara noastră și asupra repartizării lor teritoriale.

Obiective. Cunoașterea principalelor noțiuni despre organizarea științifică a producției industriale moderne și automatizarea proceselor de producție industrială (în școlile de la orașe).

Cunoașterea organizării producției agricole și a perspectivelor dezvoltării agriculturii, pe baza mecanizării, electrificării și chimizării acesteia (în școlile de la sate).

Mijloace : Noțiunile de organizare și de automatizare a producției industriale — date în cadrul cursului de cultură tehnică din clasa a XI-a a liceelor din orașe — este indicat să fie puse în legătură cu cunoștințele însușite anterior la geografia economică, la economia politică, la fizică, la studiul materialelor și al mașinilor, pentru a le înțelege în corelațiile lor complexe. La fel, cunoștințele despre organizarea producției agricole și modernizarea ei continuă — prin mecanizare complexă, electrificare și chimizare (predate în clasa a XI-a a liceelor de la sate) — trebuie legate de noțiunile de fizică, chimie și științe biologice cunoscute de elevi, care le asigură baza științifică necesară.

Cu ocazia vizitelor sau a practicii în producție din clasa a XI-a (școlile de la sate), elevii pot primi sarcina de a studia diferite aspecte ale organizării producției agricole, care vor fi discutate cu profesorii din școală, în timpul sau după terminarea practicii.

Vizitele în producție, filmele și lectura științifică suplimentară sînt de mare importanță și pentru înțelegerea acestor probleme ale producției industriale și agricole.

B. Formarea și consolidarea unor deprinderi de muncă practică

Obiective. Consolidarea priceperilor și deprinderilor formate la lucrările de laborator de la fizică (ținînd seama de pregătirea teoretică și practică a elevilor din aceste clase) : stabilirea circuitelor electrice, a circuitelor automate ; măsurarea tensiunii și intensității curentului electric ; măsurarea echivalentului mecanic al caloriei ; efectuarea operațiilor de electroliză ; folosirea celulei fotoelectrice în relee.

În legătură cu chimia, se vor dezvolta priceperile și deprinderile de identificare a substanțelor chimice studiate în aceste clase și a reacțiilor chimice „cheie" (de exemplu, diferitele feluri de oxidări) și de preparare a unor substanțe chimice.

Mijloace. Principalul mijloc îl constituie munca directă a elevilor la diferite lucrări practice efectuate în cadrul lucrărilor de laborator, în cercurile de fizică și în cercurile practice de electrotehnică. Ei pot participa și la repararea unor aparate de laborator sau a unor defecțiuni la instalațiile electrice din școală (sub îndrumarea profesorilor de fizică).

Se mai pot organiza și alte cercuri tehnice, cu specific industrial sau agricol, care sînt deosebit de atrăgătoare pentru elevi : radiofonie, foto, conducerea automobilului, conducerea tractorului, agrotehnică etc. Elevii care au posibilitatea, este bine să efectueze lucrări similare și acasă.

Studierea unor lucrări științifice care cuprind îndrumări pentru efectuarea lucrărilor practice, prezintă importanță pentru formarea unor deprinderi corecte și lărgesc, totodată, orizontul de cultură tehnică al elevilor.

Este utilă și vizitarea unor laboratoare ale întreprinderilor sau vizionarea unor filme documentare care prezintă lucrări cu caracter similar din industrie, deoarece elevii întîlnesc demonstrații ale operațiilor pe care urmează să le execute independent în cercuri sau acasă.

C. Consolidarea și specializarea intereselor profesionale, în vederea alegerii profesiunii

Obiective. Se aprofundează și se verifică cunoașterea elevilor de către profesori — și gradul de autocunoaștere al elevilor — în vederea alegerii definitive a școlii superioare și a profesiunii.

Caracteristice pentru această etapă sînt consolidarea și specializarea intereselor profesionale, care culminează cu alegerea profesiunii. Cu elevii care și-au ales profesiunea trebuie dusă o muncă pentru cunoașterea mai temeinică a profesiunii alese (conținutul muncii, calitățile

cerute de profesiune) și a modului de pregătire în vederea profesiunii (condițiile de pregătire profesională). Elevii care nu s-au decis trebuie ajutați să se decidă. Cei care au făcut o alegere greșită — în dezacord cu aptitudinile lor — trebuie ajutați să-și aleagă o altă profesiune, în concordanță cu posibilitățile lor și cu pregătirea pe care au primit-o în cadrul secției.

Îndrumarea elevilor ca să-și canalizeze preocupările în direcția profesiunii alese, căutînd s-o cunoască mai bine și să se pregătească în vederea ei (mai ales în clasa a XII-a).

Este indicat să li se arate elevilor ce posibilități de încadrare în producție au în cazul cînd nu-și continuă studiile într-o școală tehnică sau instituție de învățămînt superior (clasa a XII-a).

Mijloace. Se continuă folosirea mijloacelor din clasele precedente în legătură cu cunoașterea elevilor și a profesiunilor. Accentul se pune însă pe convorbirile cu elevii și pe studierea rezultatelor activității (pentru a-i cunoaște mai bine); totodată, se vor lărgi informațiile elevilor în legătură cu profesiunile alese și cu tendințele de dezvoltare a principalelor ramuri de producție, prin contacte directe cu întreprinderile și specialiștii (vizite în întreprinderi și instituții, întîlniri cu specialiștii etc., la care participă grupe mici de elevi, interesați în mod deosebit de profesiunile respective).

Deosebit de importantă este legătura profesorilor (mai ales a diriginților) cu familiile elevilor, pentru a se lua în comun o hotărîre definitivă asupra școlii și profesiunii viitoare (în clasa a XII-a).

BIBLIOGRAFIE

K. MARX și F. ENGELS, *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., *1960* (referirile la învățămîntul politehnic și muncă — a se vedea „indicele de materii", p. 373—374).
V. I. LENIN, *Despre învățămîntul public*, E.S.D.P., 1959, p. 445—447.

★

HEINZ FRANKIEWICS, *Sozialistiche Bildungstheorie und polytehnische Bildung*, „Pädagogik", Berlin, nr. 6, 1965.
TEODOR GAL, *Un sistem de lecții în vederea repetării finale la fizică*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1961.
MIHAI GHIVIRIGĂ, *Despre metodica vizitelor în întreprinderi*, Culegerea „Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie", E.D.P. 1958.
M. A. MELNIKOV, M. N. SKATKIN, *Învățămîntul politehnic în școala de cultură generală*, E.S.D.P., 1955.
N. A. MENCINSKAIA (sub red.) *Aplicarea cunoștințelor în activitatea practică a elevilor*, E.D.P., 1962.
I. RADU, C. COZONAC, *Legătura dintre cunoștințele teoretice și activitățile practice ale elevilor*. „Revista de pedagogie" nr. 4/1962.
M. N. SKATKIN, *Legarea instrucției cu munca practică a elevilor*, E.S.D.P., 1961.
Curs de pedagogie generală, sub redacția prof. dr. docent Stanciu Stoian, E.S.D.P., București, 1961, p. 264—278.
Pedagogia (pentru institutele pedagogice), Ed. a III-a, E. D. P., 1964, p. 286—308.
Orientarea școlară și profesională (scrisoare metodică), E.D.P., 1967,
„Revista de pedagogie" nr. 7/1966, număr consacrat problemelor orientării școlare și profesionale.

Educaţia morală

GHEORGHIŢA FLEANCU, şef de sector ;
ION DRAGU, cercetător principal, directorul Liceului „Ion Neculce" ;
ELENA ISTRATE, cercetător
Institutul de ştiinţe pedagogice.

Obiective generale

A. Dezvoltarea atitudinii comuniste faţă de muncă

Dezvoltarea concepţiei cu privire la rolul muncii în societate, al caracterului nou, conştient şi creator al muncii în socialism ; motivaţia muncii ; respectul pentru oamenii muncii şi rezultatele muncii lor ; cultivarea unor trăsături morale de caracter şi voinţă ca : plăcerea de a munci, bucuria unei munci bine îndeplinite, a unor rezultate din cele mai bune în muncă, preocuparea pentru calitatea muncii, hotărîrea, perseverenţa şi capacitatea de a învinge greutăţile ; cunoaşterea, respectarea şi aprecierea legilor statului nostru cu privire la dreptul la muncă al cetăţenilor şi apărarea proprietăţii obşteşti.

B. Cultivarea spiritului colectivist

Aprofundarea înţelegerii raportului dintre individ şi colectiv, rolul colectivului în afirmarea personalităţii ; subordonarea intereselor personale celor obşteşti ; dezvoltarea deprinderii colectivului de a acţiona în lumina unei perspective ; întărirea opiniei colective ; înţelegerea necesităţii integrării colectivului şcolar în colectivitatea noastră socială.

C. Dezvoltarea disciplinei conştiente

Dezvoltarea trăsăturilor principale care caracterizează disciplina ca necesitate liber consimţită ; raportul dintre disciplina conştientă, caracter şi voinţă, înţelegerea relaţiei dintre disciplina şcolară şi cea socială ; formarea convingerii despre necesitatea unei conduite disciplinate şi a obişnuinţelor de comportare disciplinată (obişnuinţa de a respecta un regim raţional de viaţă, de a respecta unitatea de cerinţe ale şcolii, organizaţiei U.T.C. şi familiei ; deprinderi organizatorice etc.).

D. Educarea în spiritul patriotismului socialist şi al internaţionalismului proletar

Consolidarea şi aprofundarea noţiunilor de patrie şi patriotism ; cunoaşterea aprofundată a trecutului poporului nostru în diferitele etape ale dezvoltării societăţii, a luptelor sale pentru eliberarea naţională şi socială, a factorilor care au favorizat şi accelerat dezvoltarea sa, ca şi a celor care au frînat această dezvoltare ; cunoaşterea temeinică a pro-

cesului de formare a națiunii române, de apariție a națiunii noastre socialiste, de creștere a rolului ei în lumea contemporană ; cultivarea dragostei și devotamentului față de poporul român, a dragostei pentru frumusețile și bogățiile patriei, pentru cultura poporului nostru ; dezvoltarea dragostei și devotamentului față de P.C.R. — forța conducătoare în Republica Socialistă România, față de cauza socialismului ; cultivarea răspunderii față de îndatoririle sociale, a hotărîrii de a participa activ la opera de dezvoltare și înflorire continuă a patriei ; înțelegerea justă a rezolvării problemei naționale în țara noastră ; dragoste și respect pentru popoarele țărilor socialiste, solidaritate internațională cu lupta popoarelor pentru eliberarea națională și socială ; înțelegerea legăturii strînse dintre patriotismul socialist și internaționalismul proletar.

E. Educarea în spiritul umanismului socialist

Dezvoltarea conceptului de umanism socialist ; formarea unor idealuri general-umane, a unei perspective clare umanist-socialiste ; cultivarea năzuinței spre autodepășire, spre o dezvoltare integrală a personalității umane ; formarea conștiinței demnității umane, a respectului pentru demnitatea celorlalți oameni, a responsabilității individuale în fața lumii ; cultivarea dragostei și respectului față de oamenii muncii, a optimismului, a încrederii în perpetuarea și îmbogățirea continuă a tot ceea ce este bun în om ; educarea sentimentului de prietenie și respect reciproc ; formarea obișnuinței de a se conduce după principiile umanismului socialist atît în viața personală, cît și în cea obștească.

CLASELE IX—X

A. Dezvoltarea atitudinii comuniste față de muncă *

Obiective. Înțelegerea mai adîncă a semnificației sociale a muncii, a trăsăturilor principale ale politicii economice a statului nostru socialist, a caracterului nou al muncii socialiste ; cunoașterea condițiilor de muncă din țara noastră. Înțelegerea necesității de a considera munca drept criteriul esențial de apreciere a profilului moral al oamenilor în socialism.

Mijloace. Aprofundarea cunoașterii dreptului la muncă al tuturor cetățenilor patriei, pe baza studierii Constituției Republicii Socialiste România și a unor prevederi din Codul muncii.

Folosirea lecției ca mijloc principal de formare la elevi a atitudinii juste față de muncă.

---

* Acest obiectiv trebuie corelat cu obiectivele corespunzătoare din capitolele „Educația intelectuală" și „Educația politehnică".

În cadrul lecțiilor de istorie se vor sublinia principiile și formele muncii în diferite orînduiri, se vor realiza comparații între caracterul muncii în capitalism și în socialism. Valorificarea în acest sens, pe linie educativă, a operelor literare cunoscute de elevi: „Chirița în provincie" (Vasile Alecsandri), „Ciocoii vechi și noi" (Nicolae Filimon), „Răzvan și Vidra" — cîntul I și II (B. P. Hașdeu), „Împărt și proletar" (Mihai Eminescu).

Se recomandă programarea unor ore de dirigenție menite să familiarizeze pe elevi cu problemele și sarcinile pe care le rezolvă poporul nostru pe drumul desăvîrșirii construcției socialiste. Sugestii de teme: „A fi elev", „Munca — izvor al avuției materiale și spirituale a poporului nostru", „În muncă se dăltuiește profilul omului nou", „Munca — criteriu de apreciere în socialism", „Dreptul la muncă în patria noastră".

La orele de dirigenție se mai pot dezbate probleme referitoare la munca constructorilor pentru sistematizarea și crearea de noi obiective în peisajul urbanistic și în mediul sătesc, la condițiile de muncă ale lucrătorilor din industrie, din agricultură etc., la folosirea științei și tehnicii în scopul ușurării procesului muncii și al îmbunătățirii produsului finit, la îndeplinirea cantitativă și calitativă a muncii.

Valorificarea, în cadrul orelor de dirigenție, a conținutului unor citate și maxime referitoare la muncă: „Podoaba cea mai aleasă și mai mîndră-ntre podoabele țării este poporul românesc. În sufletu-i larg, nespus de duios, călit în focul atîtor suferinți, am găsit înțelesul istoric al trăiniciei și stăruinței noastre pe acest pămînt. În marea lui putere de muncă, de luptă și de răbdare, în mintea lui trează și-n inima lui caldă am găsit sprijinul speranțelor noastre". (Alexandru Vlahuță); „Nu aurul este bogăția neamurilor, nu neavutul e sărăcia oamenilor. Avuțiile de aur sînt pieritoare; munca e o bogăție veșnică", (Alecu Russo); „Să te odihnești de muncă, prin muncă!" (George Enescu); „Mă simt fericit ori de cîte ori reușesc să mă ridic deasupra unui obstacol". (Beethoven).

În același sens, se pot valorifica unele proverbe ca: „Lenea e la om, ca ruginea la fier"; „Munca sfințește locul"; „Nu lăsa lucrul de azi pe mîine".

Cunoașterea faptului că lucrătorii din diferite domenii ale producției materiale și spirituale sînt membri ai organizațiilor profesionale — sindicatele. Cunoașterea rolului sindicatelor în organizarea muncii, în stimularea întrecerilor socialiste, în continua preocupare pentru ridicarea calității muncii etc.

Informarea elevilor asupra diverselor ramuri de activitate, asupra indicilor de plan cu privire la creșterea productivității muncii, asupra rezultatelor obținute în diferitele ramuri ale economiei naționale, asupra creșterii nivelului de trai material și cultural al oamenilor muncii.

Deprinderea elevilor de a se informa la zi în legătură cu progresul lucrărilor la marile construcții ale socialismului (marele nod hidroenergetic și de navigație de la Porțile de Fier, hidrocentralele de pe Argeș, Lotru etc., marele combinat siderurgic de la Galați etc.).

Reliefarea prezenței specialiștilor români peste hotare și a contribuției lor la rezolvarea diferitelor probleme pe care le ridică schimbul de mărfuri între state; cunoașterea înaltei aprecieri date la expoziții și tîrguri internaționale unor produse românești.

Obiective. Cultivarea atitudinii comuniste față de muncă și a principalelor ei trăsături: conștiinciozitatea în îndeplinirea sarcinilor, disciplina muncii, dragostea și trebuința de a munci, bucuria muncii bine îndeplinite,

puterea de a învinge greutățile și voința de a duce la bun sfîrșit lucrul început; dezvoltarea trăsăturilor morale și de caracter cerute de munca în societatea socialistă: responsabilitatea, spiritul datoriei, tovărășia, punctualitatea, perseverența etc., deprinderea de a munci planificat, ritmic, de a încadra efortul personal acțiunii întregului popor; manifestarea inițiativei și a spiritului creator în muncă, a dorinței de autoperfecționare.

Mijloace. În cadrul lecțiilor, profesorii se vor preocupa de ritmul muncii elevilor, de regularitatea pregătirii lor, de aprecierea obiectivă a rezultatelor muncii. Discutarea în orele de dirigenție și cu alte prilejuri asupra importanței muncii elevului de liceu, arătîndu-se că de temeinicia muncii de învățătură din școală va depinde în bună măsură întreaga activitate viitoare a tinerilor, că sistemul cunoștințelor de bază dobîndite în școală trebuie întărit și lărgit printr-o permanentă autoeducație în acest sens.

Exersarea elevilor în munca de folos obștesc care se desfășoară în forme din cele mai variate, dintre care amintim: efectuarea serviciului zilnic pe școală și în internat, întrajutorarea la învățătură, participarea la organizarea serbărilor, concursurilor, întreținerea sălilor de clasă și a întregului inventar al școlii; participarea la colectarea plantelor medicinale, la organizarea colțului viu în școală, la îmbogățirea colecțiilor de roci, materii prime etc. cu noi piese și exponate, la înființarea unui muzeu școlar; participarea la munca de sădire a pomilor, la acțiunea de ocrotire a naturii și a monumentelor istorice etc.

Exersarea elevilor în acțiunea de întreținere și înfrumusețare a școlii, prin organizarea unei întreceri între clase. Rezultatele întrecerii se aduc la cunoștința colectivului școlar, periodic.

Introducerea în școală a unei tradiții cu tema: „Să lăsăm urme lăudabile în viața școlii". Potrivit acestei tradiții, elevii se vor exersa în acțiuni de reparare și confecționare a materialului didactic, de reparare a mobilierului școlar, de amenajare a grădinii școlare, a unor terenuri de sport, în acțiuni de întreținere a fondului de cărți al bibliotecii și al aparatelor din laboratoare, în constituirea unor dispozitive și aparate necesare în procesul de învățămînt, în punerea la punct a stației de amplificare a școlii.

Antrenarea elevilor la munca organizatorică și la munca patriotică în cadrul organizațiilor U.T.C.: alegerea în munci de răspundere politică la nivelul clasei și al școlii; sprijinirea dirigintelui, a celorlalți profesori și a activului de elevi în rezolvarea diverselor sarcini, colaborarea în vederea organizării, pe linia organizației de tineret, a unor discuții cu teme ca: „Orice muncă este interesantă", „Munca — datorie patriotică a tineretului", „Fapte de eroism în munca uteciștilor de pe marile șantiere ale patriei", „Angajamente" și „angajamente", „Tineretul și tehnica" etc.

Exersarea elevilor în acțiuni de întreținere a casei, blocului, terenurilor de joacă și sport; participarea alături de cei vîrstnici la concursurile organizate în această privință cu denumirea „Casa în care locuiesc".

Exersarea elevilor în munca gospodărească din cadrul familiei: contribuții la asigurarea curățeniei în locuință, la efectuarea cumpărăturilor, la pregătirea mesei și întreținerea îmbrăcămintei; ajutor în muncă dat persoanelor adulte și sprijin acordat fraților mai mici.

Controlul asupra muncii încredințate elevilor va fi realizat de către școală, familie și organizație, făcîndu-se aprecierea cuvenită în mod periodic, stimulîndu-se inițiativa și căutările creatoare.

Critica manifestărilor de chiul, neglijență, indolență și dezordine în muncă, a tendinței de abandon a muncii începute, a tendinței de a nu traduce în fapte vorbele, de degradare a avutului obștesc, de lipsă de respect pentru cei ce muncesc și pentru munca lor.

Obiective. Dezvoltarea deprinderii de a îmbina just munca fizică cu cea intelectuală; cultivarea interesului pentru diferitele ramuri de activitate ale economiei și culturii naționale, pentru modalitățile prin care omul ar putea să intervină activ și creator în procesul de transformare a naturii spre binele societății.

Cultivarea unor motive înalt-sociale care să stea la baza justei orientări școlare și profesionale a elevilor, la optarea pentru una din secțiile liceului, pentru profesiunea viitoare; ca urmare a măsurilor educative, aceste motive devin imbolduri din ce în ce mai puternice în acțiuni de interes personal și colectiv.

Mijloace. Folosirea momentului optării elevilor spre una din secțiile liceului în scopul educării dragostei de muncă pentru domeniul de activitate ales; stimularea specializării intereselor și formarea deprinderii de coordonare a acestora cu interesele generale pentru activitate. Formarea unor deprinderi de muncă fizică în cadrul vizitelor, în întreprinderi, al muncii gospodărești și al acțiunii de autoservire.

Stabilirea unor relații mai strînse cu colectivele de tineret din unele unități productive, care să fie atrase la viața școlii, la buna desfășurare a activității din anumite cercuri pe obiecte sau tehnice, la organizarea diferitelor întîlniri cu prilejul cărora elevii află noi fapte din activitatea tineretului muncitoresc și a țărănimii cooperatiste.

Se recomandă ca la întîlnirile absolvenților din anii precedenți să fie invitați și elevii, pentru ca aceștia să afle cum au păsit în viață cei care au terminat școala mai înainte, ce greutăți au întîmpinat, cum le-au învins, ce lacune au resimțit în pregătire și ce i-a ajutat la integrarea rapidă în activitatea productivă, în institutele de învățămînt superior sau în diverse școli de calificare; de asemenea, este bine ca— în vederea cultivării unei perspective legate de muncă — să se inițieze întîlniri cu foști elevi care, intrînd în cîmpul muncii, s-au distins printr-o muncă creatoare, plină de abnegație.

Critica manifestărilor de risipire și degradare a avutului obștesc, de chiul, lene și neglijență în muncă, de superficialitate, de muncă pe campanii, rutină, inerție și conservatorism.

În cadrul propagandei pedagogice se va dezbate problema cerințelor pedagogice față de munca efectuată de elevii adolescenți (scopul muncii, accesibilitatea și perspectiva ei, independența și inițiativa în muncă, rolul stimulator al evidențierilor etc.), se va discuta în legătură cu necesitatea cunoașterii aptitudinilor elevilor și sprijinirii lor în alegerea drumului în viață și cu specificul contribuției familiei la cultivarea dragostei de muncă în rîndul copiilor și tineretului.

B. Cultivarea spiritului colectivist

O b i e c t i v e. Formarea noțiunii de colectiv ca grupare determinată de indivizi care urmăresc același scop, au o ideologie comună, iau parte la îndeplinirea sarcinilor generale, desfășurînd o activitate socială utilă, avînd anumite organe de conducere și o organizare corespunzătoare obiectivelor pe care le urmăresc.

Înțelegerea principiului centralismului democratic care stă la baza întregii activități a colectivului și potrivit căruia organele de conducere ale colectivului se aleg.

Înțelegerea raportului dintre colectivul relativ restrîns din care face parte elevul și colectivul mare al societății. Grija pentru păstrarea unității colectivului, pentru cuprinderea în sfera lui de acțiune a tuturor elevilor, pentru dezvoltarea colectivului în lumina unei perspective.

Mijloace. Folosirea procesului de învățămînt ca mijloc de formare și educare a colectivului, prin sublinierea în cadrul diferitelor obiecte a scopului general și a sarcinilor urmărite de societatea noastră, a tradițiilor revoluționare și trăsăturilor morale ale omului de tip nou, a efortului comun, colectiv, al poporului pentru realizarea planurilor de dezvoltare a economiei noastre naționale.

Organizarea unor ore de dirigenție cu teme ca : „Marea forță a colectivului socialist", „Ce înseamnă cuvîntul tovarăș", „Minunata floare a prieteniei", „Cum contribuim la realizarea prestigiului clasei, al școlii" etc.

Explicarea semnificației democratice a votului, a importanței pe care o au hotărîrile organizației U.T.C. pentru dezvoltarea colectivului.

Aplicarea în practică a principiului acțiunii paralele, potrivit căruia, o dată cu influența educativă exercitată de profesor asupra elevilor, colectivul își exercită și el acțiunea binefăcătoare asupra fiecărui membru al său ; sesizarea drumului invers al influențării și dezvoltării colectivului datorită dezvoltării și educării personalității membrilor săi.

Fixarea unor perspective apropiate pentru elevi ca, de exemplu, evenimentul optării pentru una din secțiile liceului, participarea la o excursie de sfîrșit de an prin țară cu întreaga clasă etc. Stabilirea ca perspectivă medie examenul de bacalaureat, iar ca perspectivă îndepărtată intrarea într-un institut de învățămînt superior sau încadrarea în producție. Antrenarea întregului colectiv pentru realizarea acestor perspective. Luarea în considerare a perspectivelor individuale ale diferiților elevi și împletirea lor cu cele generale ale colectivului.

Integrarea colectivului școlar în preocupările colectivității sociale prin : participarea la conferințe adresate tineretului, prezentarea unor programe artistice-culturale cu prilejul diferitelor sărbători naționale, participarea la mitinguri, adunări, demonstrații ale oamenilor muncii, acțiuni organizate în comun cu organizațiile U.T.C. din diferite întreprinderi ; folosirea drept exemplu pozitiv a vieții de colectiv și din alte clase, școli, unități productive *.

---

* La acestea se adaugă folosirea diferitelor mijloace utilizate pentru realizarea obiectivelor privind educația prin muncă.

Exemplul personal al cadrelor didactice în ce privește unitatea colectivului didactic, concordanța dintre vorbe și fapte, precum și în ce privește raporturile dintre profesor și elevi, exprimate printr-o atitudine principială, imparțială, față de toți membrii colectivului, tact pedagogic și pricepere de educator, ton adecvat.

Obiective. Cultivarea dragostei față de colectiv, a sentimentului colectivist, a dorinței de a lupta pentru prestigiul colectivului prin propria conduită; dezvoltarea relațiilor tovărășești de sprijin și de ajutor reciproc în muncă, de colaborare în executarea anumitor sarcini. Stabilirea unor raporturi juste, colegiale între băieți și fete și dezvoltarea intereselor comune pentru viața colectivului; dezvoltarea sentimentului de prietenie și transformarea lui într-un factor mobilizator în acțiunea de autoeducație și autoconducere.

Mijloace. Discuții asupra rolului opiniei publice în viața colectivului, asupra caracterului principial al criticii și autocriticii. Este recomandabil să se poarte discuții în cadrul unor convorbiri etice cu întreaga clasă, în cadrul orelor de dirigenție și al adunărilor U.T.C. pe teme privind: demnitatea personală, politețea, respectul reciproc, limbajul folosit în relațiile cu colectivul, intoleranța grosolăniei în relațiile dintre băieți și fete, combaterea bravadei și a falsului eroism manifestat de unii elevi.

Stimularea ajutorului reciproc la învățătură între elevi, a exigenței față de propria atitudine, precum și față de atitudinea celorlalți membri ai colectivului. Totodată, elevii vor fi atrași la acțiuni colective care, prin bogăția și frumusețea lor, contribuie la sudarea colectivului de elevi, ca: olimpiadele, spartachiadele, concursurile școlare etc.

Cunoașterea particularităților psihice și fizice ale elevilor în procesul autocunoașterii și autoeducării.

Obiective. Formarea deprinderilor de muncă în colectiv, de subordonare a propriilor interese celor colective; deprinderea de a exprima deschis părerea în adunări, de a critica lipsurile din viața colectivului, de a face propuneri menite să ducă la îmbunătățirea vieții în colectiv și de a lua hotărîri comune, pe care să le respecte fiecare elev; deprinderea de a primi și rezolva sarcinile încredințate de colectiv, de a raporta periodic situația îndeplinirii sarcinilor, de a coordona unele activități la nivelul clasei și al școlii.

Determinarea unui stil de muncă rațională în colectiv, a unei atmosfere optimiste în activitatea colectivă (încrederea în forțele personale, optimism în ceea ce privește dezvoltarea colectivului, atmosferă sănătoasă propice activității, caracterul calm al atmosferei din colectiv, sentimentul securității în colectiv, atitudinea activă și deprinderea înfrînării).

Mijloace. Organizarea colectivului clasei a IX-a, care, de regulă se formează din elevi proveniți din mai multe școli generale și a colectivului clasei a X-a, care suferă anumite modificări în urma optării elevilor pentru una din secțiile liceului.

O atenție deosebită se va acorda muncii activului de elevi, nucleul în jurul căruia se încheagă viața colectivului de elevi; activul se formează în primul rînd dintre cei mai buni elevi uteciști, care asigură exercitarea influenței politico-educative a organizațiilor U.T.C. asupra tuturor elevilor. Se va acorda importanța cuvenită formelor variate de instruire a activului, sistemului de împărțire a sarcinilor, antrenării elevilor în diferite colective de muncă (formularea unor exigențe mai mari față de activ și sprijinirea elevilor din activ de către profesori).

Lărgirea treptată a activului prin antrenarea unui număr cît mai mare de elevi la organizarea muncii colectivului (participarea la activitățile diferitelor colective de muncă: cultural-artistică, muncă de folos obștesc, informări politice etc.).

Repartizarea sarcinilor în colectiv, stabilirea unui sistem de interdependență între membrii săi și alternarea judicioasă a funcțiilor de conducere și supunere (alegerea responsabilului clasei, a responsabililor pentru diferite sectoare de activitate, a responsabilului cu munca în internat, a secretarilor cercurilor pe obiecte, tehnice și artistice etc.).

Exersarea elevilor în ce privește controlul îndeplinirii sarcinilor, calitatea muncii și respectarea termenelor; obișnuința de a împleti controlul colectiv cu autocontrolul (rapoarte, analiza muncii, planificare, regim).

Formarea unui stil de muncă rațională care să prevadă o judicioasă repartizare a responsabilităților, un sistem de control periodic colectiv, care să prevină supraaglomerarea anumitor elevi cu sarcini, să conteze pe participarea activă a masei de elevi la rezolvarea sarcinilor comune etc.

Formularea din partea colectivului pedagogic a unor cerințe unitare referitoare la întreaga comportare în școală și în afara ei (alcătuite pe baza Regulamentului școlilor de cultură generală).

Orientarea familiei în ce privește rolul și aprecierea colectivului de elevi; conferințe în cadrul lectoratelor pentru părinți privind rolul colectivului în dezvoltarea tineretului școlar; discuții cu părinții despre atitudinea în colectiv a diferiților elevi, despre forța colectivelor de muncă din diferite sectoare de activitate — în cadrul consultațiilor și vizitelor dirigintelui la domiciliul elevilor.

C. Dezvoltarea disciplinei conștiente, a trăsăturilor ei principale.

O b i e c t i v e. Cunoașterea noțiunii de disciplină conștientă. Înțelegerea disciplinei ca fenomen social-istoric care oglindește relațiile dintre oameni specifice unei orînduiri sociale date. Înțelegerea superiorității disciplinei conștiente specifice societății socialiste față de disciplina bîtei (în feudalism) și disciplina foamei (în capitalism).

Legătura noțiunii de disciplină conștientă cu alte noțiuni etice pe care trebuie să le posede elevii la vîrsta adolescenței (colectivism, datorie, responsabilitate, demnitate, curaj, voință, caracter).

Mijloace. Sublinierea în cadrul procesului de învățământ, la lecțiile de istorie, geografie, literatură etc. a caracterului social al disciplinei, a deosebirilor dintre disciplina noastră și disciplina orînduirilor trecute. Se pot purta discuții în cadrul orelor de dirigenție pe teme ca : „Importanța disciplinei în muncă, în învățătură și în viața de toate zilele", „Cum se împacă disciplina cu independența elevului de liceu ?", „Caracterul dăunător al abaterilor de la disciplină". La unele ore de dirigenție pot fi invitați fruntași ai vieții noastre publice care să vorbească elevilor despre disciplina din trecut și disciplina din întreprinderile și școlile de astăzi.

Cunoașterea prevederilor Hotărîrii C.C. al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la reglementarea programului de muncă și întărirea disciplinei în întreprinderi, ministere, instituții centrale, sfaturi populare și organizații obștești (necesitatea îndeplinirii întocmai a îndatoririlor de muncă, folosirea integrală a timpului de lucru, creșterea simțului de răspundere al fiecărui om al muncii, executarea operativă, calificată și cu maximum de exigență a tuturor obligațiilor de muncă).

Lectura zilnică a presei, a acelor articole, reportaje, anchete etc., care subliniază efortul creator al oamenilor muncii, actele de eroism în muncă ale tineretului nostru care activează cu simț de răspundere și abnegație, disciplinat și exigent, în diferite sectoare ale economiei și culturii.

Obiective. Formarea convingerii privind conduita disciplinată pe baza transformării noțiunilor în convingeri etice, a interiorizării cerințelor etico-sociale, urmărindu-se evoluția stadială a cerințelor — de la cerințele categorice și controlul sistematic din partea profesorilor, la sprijinul dat de activ și apoi la autodisciplină. Convingerea treptată a elevilor de necesitatea nu numai de a se supune și respecta cerințele, ci și de a formula singuri cerințe față de conduita întregului colectiv și față de propria lor comportare.

Mijloace. Formularea cerințelor unice pentru toți elevii (care în clasa a IX-a provin adeseori din diferite școli), cerințe privitoare la : atitudinea în timpul lecțiilor, punctualitatea, ținuta vestimentară, salutul, formele de exprimare, comportarea în școală și în afara școlii.

Exersarea elevilor în munca de sprijinire a dirigintelui și a întregului colectiv profesoral ; obișnuința activului de a se strădui ca toți elevii să respecte cerințele exprimate de către cadrele didactice.

Colaborarea cu organizația U.T.C. în domeniul consolidării disciplinei școlare (prin respectarea de către uteciști a îndatoririi lor statutare de a lupta pentru întărirea disciplinei socialiste, în muncă, precum și prin efectul măsurilor disciplinare aplicate în cadrul organizației U.T.C.).

Obiective. Educarea obișnuințelor de comportare disciplinată la elevi, a obișnuinței de respectare a unui regim rațional de muncă și odihnă, de îndeplinire a prevederilor regulamentului școlar și a regulilor de comportare pentru elevi, a obișnuinței de a lucra într-un colectiv de adolescenți.

Se va urmări cu perseverență înlăturarea manifestărilor de indisciplină prezentate de anumiți elevi din cauza unui slab nivel de cunoștințe și noțiuni etice, a unui conflict de natură afectivă, a lipsei anumitor deprinderi de comportare morală, a existenței și tolerării unor obișnuințe necorespunzătoare de conduită, a oboselii care după anumite excese se instalează la elevi.

Combaterea obișnuințelor negative anterior formate, ori aflate în curs de stabilizare (fumatul, folosirea unui limbaj necorespunzător, atitudinea grosolană față de fete, abuzul de distracții etc.).

Deprinderea de a respecta legile statului nostru, precum și normele morale nescrise cu privire la comportarea disciplinată.

Mijloace. Organizarea clasei încă din primele zile ale anului școlar; stabilirea locurilor în bănci, fixarea diferitelor responsabilități, distribuirea organizată a manualelor școlare, asigurarea stabilității orarului, respectarea timpului de recreație etc. în vederea realizării unei conduite disciplinate a elevilor din clasa a IX-a, care formează un colectiv nou; organizarea colectivului după optarea elevilor pentru una din secțiile liceului, împărțirea sarcinilor obștești.

Respectarea regimului, regulamentului școlar, a regulilor de purtare pentru elevi, a programului zilnic, a ordinii în școală, evitarea supraîncărcării cu sarcini obștești, a oboselii prin prelungirea prea mare a timpului de studiu și distracție; combaterea muncii în asalt, pe campanii, deprinderea cu un anumit ritm de muncă, igiena muncii și odihna activă.

Este bine să se prevadă unele convorbiri etice cu elevii, în cadrul orelor de diriginție, în care să se analizeze consecințele dăunătoare ale abaterilor de la disciplină săvîrșite de anumiți elevi, urmările unor abateri asemănătoare cu cele comise de elevii respectivi, precum și raportul dintre disciplină și bravadă, falsul eroism, lașitate etc. De asemenea, este indicat să se inițieze unele discuții individuale cu anumiți elevi care produc dezordine, încalcă disciplina și care se angajează doar formal că se vor îndrepta.

Depistarea cauzelor adevărate ale indisciplinei și înlăturarea lor; ferirea elevilor de a se deprinde cu formalismul în conduită.

Organizarea serviciului zilnic pe clase și școală și exersarea elevilor în efectuarea lui (stabilirea rotării echipelor de serviciu, a sarcinilor ce le revin, a modului cum trebuie procedat cînd elevii comit abateri disciplinare; raportul, predarea serviciului).

Controlul periodic al conduitei (prin analize la nivelul clasei, al școlii, al organizației U.T.C.) și aprecierea ei pe parcurs; obiectivitatea aprecierii finale exprimate în nota la purtare.

Exigența profesorilor față de întreaga conduită a elevilor, motivarea întemeiată a absențelor, critica lipsurilor observate, notarea obiectivă etc.; exemplul personal al profesorilor și principialitatea lor în aprecierea conduitei elevilor (intoleranța favoritismului, a concesiei, a căii ocolite în educație, a lipsei de unitate între vorba și fapta pedagogului).

Respectarea particularităților aplicării metodelor și procedeelor de educare a disciplinei conștiente la vîrsta adolescenței. Caracterul accesibil, concret și categoric al ordinelor și dispozițiilor date, grija pentru a nu brusca anumite sensibilități individuale prin unele dispoziții date; sfatul și îndemnul individual și colectiv, recomandările generale și indicațiile concrete; aprobarea și exprimarea acesteia în diverse forme: încurajarea, lauda, evidențierea în fața colectivului, felicitarea elevilor fruntași, premierea, menționarea numelui celor mai buni elevi în Cartea de onoare a școlii; valorificarea resurselor educative ale aprobării exprimate sub forma recomandării pentru primirea în organizația U.T.C.

Dezaprobarea exprimată în: observație, avertisment, admonestare, critică în fața colectivului etc.; acordarea pedepselor în conformitate cu gravitatea și frecvența abaterilor de la disciplină.

Stimularea opiniei colective în analiza comportării elevilor, în critica actelor necorespunzătoare, în aprecierea sau dezaprobarea unanimă a unei fapte de conduită; obișnuința de a-și exprima deschis părerile, de a fi intransigenți față de abateri, de a lupta pentru onoarea clasei, a școlii.

Colaborarea cu organizația U.T.C. în vederea dezvoltării opiniei publice, prin deprinderea elevilor de a-și exprima nestingherit părerea în adunările organizației U.T.C. și în presa U.T.C., prin deprinderea elevilor să critice pe orice membru al organizației în adunări, indiferent de funcția pe care o ocupă.

Organizarea unor conferințe, în cadrul propagandei pedagogice în rîndul părinților, cu privire la necesitatea disciplinei în școală și viață, la importanța regimului, la rolul educativ al recompenselor și pedepselor etc.

Colaborarea cu familia pe linia educării elevilor în spiritul disciplinei conștiente, al deprinderii de a respecta munca părinților, de a menține ordinea și curățenia în locuință, de a respecta obligațiile de ordin familial ce revin elevilor etc.

D. Educarea în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar

Obiective. Dezvoltarea dragostei elevilor, din ce în ce mai întemeiată pe cunoștințe, față de frumusețile (naturale și create de om) și bogățiile patriei și cultivarea hotărîrii de a participa activ la opera de sporire a acestor frumuseți și de valorificare a lor în interesul poporului.

Mijloace. Valorificarea conținutului educativ al lecțiilor la toate obiectele de învățămînt, evidențiindu-se frumusețile și bogățiile patriei. Invocarea în lecții a dragostei pentru natura patriei, pentru frumusețile și bogățiile ei, pentru viața poporului, pentru munca lui, pentru creațiile lui spirituale.

Organizarea unor ore de dirigenție cu teme ca: „Pe meleagurile României socialiste", „Regiunea noastră în trecut și astăzi", „Omul — stăpîn al naturii patriei", „Oaspeți străini despre frumusețile și bogățiile României socialiste" etc.

Recomandarea unor creații ale literaturii românești care înfățișează frumusețile patriei (Bălcescu, Alecsandri, Odobescu, Creangă etc.). Discuții pe marginea cărților citite.

Stimularea, în cadrul lecțiilor și al cercurilor, a creației literar-artistice a elevilor, în sensul reflectării în lucrările lor a frumuseților și bogățiilor patriei.

Concursuri pe teme care să contribuie la aprofundarea cunoștințelor elevilor despre frumusețile și bogățiile patriei.

Vizionarea filmelor care prezintă frumusețile și bogățiile patriei.

Organizarea de expoziții volante, panouri, prin care să se prezinte aspecte din frumusețile inegalabile ale peisajului românesc. Exemple: Delta, Plaiuri moldovene, maramureșene, oltenești etc.

Simpozioane, seri de întrebări și răspunsuri pe teme referitoare la frumusețile și bogățiile țării.

Audierea unor emisiuni de radio și televiziune, cum sînt: „Memoria pămîntului românesc", „Ritmurile cincinalului", „Amintirile caselor", „O invitație pentru cei care nu au vizitat...", „Documente de piatră", „Școli și tradiții" etc.

Alcătuirea de albume în care să se colecționeze vederi cu imagini de pe cuprinsul patriei.

Intensificarea acțiunilor turistice pentru cunoașterea bogățiilor și frumuseților patriei, a marilor înfăptuiri ale poporului nostru.

Se recomandă organizarea de vizite în uzine, pe șantiere, în G.A.S., C.A.P. și alte unități economice, care să permită completarea cunoștințelor elevilor prin cunoașterea nemijlocită a realizărilor oamenilor muncii.

Organizarea unor drumeții și excursii de scurtă durată, care să prilejuiască elevilor cunoașterea frumuseților și bogățiilor patriei.

Organizarea, în timpul vacanțelor, în colaborare cu organizația U.T.C. și cu familiile elevilor, a unor excursii de durată mai mare. Alcătuirea unui calendar al excursiilor pe toată perioada claselor IX—XII, astfel încît elevii să poată cunoaște nemijlocit diferite aspecte privind frumusețile și bogățiile patriei și să dobîndească deprinderea de a continua această acțiune după absolvirea liceului.

O b i e c t i v e. Dezvoltarea dragostei, a interesului și respectului pentru limba română și literatura patriei, pentru creația științifică și artistică a poporului nostru și cultivarea mîndriei pentru contribuția adusă de-a lungul timpurilor la patrimoniul culturii universale.

Mijloace. Motivarea, în cadrul procesului de învățămînt, a necesității studierii limbii și literaturii române. Trezirea și dezvoltarea interesului elevilor pentru cunoașterea, pe baze științifice, a procesului de formare și dezvoltare a limbii române.

Folosirea unor fragmente din cronici și a altor opere pentru stabilirea ideii originii romane a poporului nostru și a caracterului romanic al limbii române.

Prezentarea sistematică, în cadrul procesului de învățămînt, a unor fragmente sau aspecte din opere care oglindesc continua dezvoltare și perfecționare a limbii române.

Sublinierea rolului primelor texte și traduceri în limba română, al cronicilor, al primelor creații românești cu caracter literar în dezvoltarea limbii noastre literare. Colecționarea de către elevi a unor manuscrise, ediții rare etc.

Sublinierea rolului marilor scriitori la formarea unei limbi bogate, expresive, nuanțate.

Stimularea elevilor, în cadrul cercurilor literare, să elaboreze lucrări originale, referate etc., despre originea și caracterul limbii române, despre frumusețea și bogăția ei, despre marele tezaur al literaturii noastre, despre locul ei în literatura universală etc.

Obișnuirea elevilor, începînd din prima clasă liceală, să cerceteze documente vechi, referitoare la limba și literatura română și să colecționeze asemenea documente.

Învățarea de versuri din poeții români și reținerea din lucrările în proză a unor expresii care reflectă neasemuita frumusețe a limbii noastre.

Introducerea, din clasa a IX-a, a „autorului român preferat", pe care elevul să-l cunoască în mod aprofundat, din toate unghiurile de vedere.

Antrenarea elevilor la acțiunea de culegere și cercetare a producțiilor folclorice și valorificarea celor culese în cadrul cercurilor literare, al cenaclurilor, al unor simpozioane, concursuri, seri literare, seri culturale etc.

Urmărirea unor emisiuni de radio și televiziune cum sînt: „Cadran cultural", „Revista literară radio", „Mult e dulce și frumoasă" etc.

Redactarea de către elevi a unor articole cu caracter adecvat pentru gazetele de perete, revistele școlare, publicațiile pentru tineret.

Organizarea lecturii extrașcolare a elevilor. Recomandarea unei literaturi care să contribuie la dezvoltarea dragostei și interesului pentru limba și literatura patriei, pentru creația științifică a poporului nostru. Valorificarea doinelor și baladelor în care poporul a cîntat înfrățirea românului cu codrul, vitejia haiducilor încleștați în bătălia cu asupritorii, dorul de meleagurile natale, de vatră și de glie. Folosirea creației poeților pașoptiști, a lui D. Bolintineanu, V. Alecsandri, A. Mureșeanu, C. Bolliac etc., pentru a scoate în evidență ideea de libertate, dreptate socială și națională, pentru a demonstra elevilor profunzimea sentimentului patriotic al acestor scriitori. Sublinierea rolului militant al poeților care au îndemnat la ruperea lanțului tiraniei (A. Mureșeanu), care au văzut patria rînduindu-se în frontul țărilor înaintate (D. Bolintineanu), sau i-au visat și dorit un viitor falnic și luminos, pe măsura trecutului său eroic (M. Eminescu).

Informarea elevilor asupra vieții și activității unor personalități de frunte ale culturii românești, care au fost așezate în panteonul marilor valori universale: D. Cantemir, Nicolae Milescu Spătarul, Stolnicul Cantacuzino, N. Iorga ș.a.

Excursii, expediții științifice pentru cunoașterea monumentelor de artă, care reprezintă mărturii ale geniului creator al poporului nostru: Castelul Corvineștilor, Castelul Bran, Palatul Brîncovenesc, mînăstirile Cozia, Tismana, Curtea de Argeș, Putna, Moldovița, Sucevița, Voroneț, Trei Ierarhi.

Participarea elevilor la acțiuni de cunoaștere și popularizare a artei noastre populare care se bucură de aprecieri elogioase în lumea întreagă.

Expuneri, dezbateri pentru cunoașterea specificului național al operei artistice a lui Aman, Grigorescu, Luchian, Paciurea, Brâncuși, Porumbescu, G. Enescu etc.

Participarea elevilor la olimpiada de limba română.

Elaborarea, în special în clasa a X-a, a unor recenzii asupra anumitor opere din literatura română.

Organizarea de procese literare.

Obiective. Cultivarea mîndriei naționale pentru marile înfăptuiri ale poporului în opera de construire a

socialismului și de desăvîrșire a construcției socialiste, precum și a hotărîrii de a contribui la dezvoltarea continuă a economiei și culturii noastre socialiste, la sporirea bunurilor materiale și spirituale ale societății, la bunăstarea poporului.

Mijloace. Valorificarea conținutului educativ al lecțiilor la toate obiectele de învățămînt, informînd elevii, în mod sistematic, asupra marilor înfăptuiri ale poporului nostru în anii puterii populare.

Transmiterea, în procesul de învățămînt, a cunoștințelor privind prevederile documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R. și ale altor documente de partid și de stat referitoare la dezvoltarea economiei, științei, învățămîntului.

Obișnuirea elevilor să citească în mod regulat documentele de partid și de stat, precum și Hotărîrile Congreselor U.T.C. și ale plenarelor C.C. al U.T.C.

Urmărirea de către elevi a comunicatelor Direcției centrale de statistică privind îndeplinirea planurilor de stat; analiza și interpretarea datelor din aceste documente, urmărirea presei.

Se va încuraja preocuparea elevilor pentru studierea realizărilor obținute de oamenii muncii din comuna, orașul, raionul sau regiunea respectivă, pentru alcătuirea unor monografii privind localitatea în care trăiesc, dezvoltarea unor întreprinderi, G.A.S., cooperative agricole de producție etc.

Vizionarea de filme documentare despre realizările poporului nostru în construcția socialismului și organizarea unor dezbateri pe marginea unor asemenea filme.

Vizitarea expozițiilor care înfățișează realizări ale economiei și culturii naționale.

Organizarea, în cadrul școlilor, a unor asemenea expoziții, cu ajutorul întreprinderilor și instituțiilor de stat, care să fie vizitate de toți elevii și să poată fi utilizate în procesul predării.

Acțiuni speciale ale organizației U.T.C. (adunări, informări politice, fotomontaje, albume etc.), care să popularizeze marile înfăptuiri ale poporului nostru în opera de construire a socialismului.

Vizitarea obiectivelor industriale, a unităților agricole, a instituțiilor cultural-sanitare etc. din localitate, raion sau regiune.

Vizitarea marilor șantiere pentru a demonstra elevilor procesul de dezvoltare continuă a economiei naționale.

Dezvoltarea legăturilor elevilor cu colectivele muncitorilor și țăranilor cooperatori din unitățile productive apropiate pentru cunoașterea contribuției acestora la progresul general al patriei. Vizite, întîlniri și acțiuni comune cu tineretul din aceste unități.

Informarea elevilor asupra ritmurilor înalte ale dezvoltării economiei noastre naționale; analiza prevederilor unor documente ale O.N.U., ale Comisiei economice pentru Europa a O.N.U. și ale altor organizații internaționale, precum și a unor studii și articole din presa internațională în care se recunosc și se apreciază aceste ritmuri, constanța și durabilitatea lor.

Obișnuirea elevilor să întocmească diferite colecții de articole reproduse din presa străină, declarații ale unor personalități străine care ne-au vizitat țara, pasaje din comunicatele comune date publicității în urma vizitelor diferitelor delegații de partid și de stat etc., din care rezultă marile realizări ale poporului nostru în anii puterii populare.

Cunoașterea frumoaselor tradiții ale tineretului nostru de participare la munca de reconstrucție și dezvoltare a economiei naționale: munca voluntar-patriotică pe șantierele de la Bumbești-Livezeni, Salva-Vișeu, Agnita-Botorca, Lunca Prutului, Fabrica de ciment Fieni, Termocentrala Ovidiu II, Stadionul „23 August" din București, Teatrul de Operă și balet etc. Antrenarea elevilor în acțiuni voluntar-patriotice inițiate de organele locale pentru înfrumusețarea cartierelor, școlilor, amenajarea parcurilor, grădinilor, scuarurilor, pentru plantarea de pomi, împăduriri, amenajarea de drumuri, de baze sportive etc.

O b i e c t i v e. Dezvoltarea dragostei pentru Partidul Comunist Român, pe baza cunoașterii aprofundate a politicii științifice a partidului, a înțelegerii rolului său de forță politică conducătoare a societății noastre.

Mijloace. Sublinierea, în cadrul lecțiilor și al tuturor activităților educative, a ideii că P.C.R. este continuatorul luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România.

Prezentarea, în mod științific, în cadrul lecțiilor, a Partidului Comunist Român drept continuator al luptelor seculare duse de poporul român pentru neatîrnarea țării, pentru formarea națiunii române și a statului național unitar, pentru accelerarea progresului social și înaintarea României pe calea civilizației.

Prezentarea, în lecții, în cadrul orelor de dirigenție și cu orice alt prilej a istoriei luptei clasei muncitoare, a mișcării socialiste, a rolului P.C.R. în viața economică și socială a țării, în strînsă legătură cu activitatea celorlalte forțe revoluționare, democratice și progresiste care au contribuit la dezvoltarea societății.

Sublinierea ideii că înființarea P.C.R., pe baza ideilor înaintate ale marxism-leninismului, ca detașament de avangardă al clasei muncitoare, reprezintă o etapă superioară în mișcarea revoluționară din țara noastră.

Transmiterea sistematică, în cadrul lecțiilor, și valorificarea cu grijă din punct de vedere educativ a ideilor cuprinse în expunerea făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al C.C. al P.C.R., la adunarea festivă consacrată celei de-a 45-a aniversări a P.C.R.

Organizarea unui ciclu de ore de dirigenție cu teme izvorîte din conținutul acestei expuneri.

Vizitarea „Muzeului de istorie a Partidului Comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România", a Muzeului Doftana și a muzeelor existente în centrele regionale sau raionale, a caselor memoriale și a altor locuri istorice care evocă lupta P.C.R. și a poporului.

Vizionarea în colectiv a unor filme și spectacole de teatru cu subiecte din istoria P.C.R., a mișcării revoluționare și democratice din țara noastră. Organizarea unor discuții pe marginea spectacolelor respective, a unor schimburi de păreri și întîlniri cu realizatorii lor.

Recomandarea unor opere literare cu subiecte inspirate din lupta partidului, a mișcării revoluționare și democratice.

Cunoașterea activității revoluționare a unor militanți comuniști de seamă.

Organizarea de întîlniri cu activiști, membri ai P.C.R., simpozioane, seri de întrebări și răspunsuri etc., în cadrul cărora să li se explice elevilor probleme actuale

ale politicii partidului și statului nostru, să se evoce pagini memorabile din lupta partidului de-a lungul istoriei sale (lupta pentru crearea P.C.R., lupta în condițiile ilegalității, lupta pentru cucerirea puterii politice, pentru construirea socialismului și desăvîrșirea construcției socialiste). Evidențierea rolului conducător al partidului în toate domeniile de activitate. Explicarea caracterului științific al politicii partidului, sprijinirea elevilor ca aceștia să înțeleagă justețea liniei politice a partidului, eficacitatea muncii sale politico-organizatorice, încrederea nețărmurită a poporului în partid. Explicarea principiului conducerii și muncii colective — principiul suprem al conducerii de partid. Evidențierea înaltelor calități moral-cetățenești ale comuniștilor, ca exemplu în formarea idealului de viață al elevilor de liceu.

Obiective. Îmbinarea armonioasă a patriotismului socialist cu internaționalismul proletar.

Aprofundarea cunoștințelor despre rolul României socialiste în lumea contemporană, despre contribuția Partidului Comunist Român și a statului nostru socialist la lupta pentru apărarea și consolidarea unității mișcării comuniste și muncitorești internaționale, pentru continua întărire a sistemului mondial socialist.

Cultivarea sentimentului de respect pentru oamenii muncii de pretutindeni, de solidaritate cu tineretul progresist din toată lumea.

Clarificarea în conștiința elevilor a esenței reacționare a naționalismului burghez, a cosmopolitismului, a apolitismului.

Mijloace. Evidențierea tradițiilor de prietenie între poporul român și naționalitățile conlocuitoare, care împreună alcătuiesc astăzi marea familie a României socialiste, între poporul român și alte popoare ale lumii.

Valorificarea, din punct de vedere educativ, a conținutului lecțiilor în care se tratează aspecte privind legăturile existente de-a lungul timpurilor, între poporul nostru și celelalte popoare (legături economice, culturale, politice etc.).

Dezvoltarea în cadrul lecțiilor, al unor expuneri, al cercurilor etc. a cunoștințelor elevilor despre sprijinul dat de poporul român, în diferitele perioade ale istoriei, luptei drepte, pentru libertatea și independența națională a altor popoare. (De exemplu: sprijinirea sîrbilor și bulgarilor în lupta împotriva jugului otoman; primirea pe pămîntul românesc a marinarilor potemkiniști; sprijinirea mișcării muncitorești din țările balcanice; participarea la apărarea Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, la lupta pentru apărarea Republicii Spaniole etc.).

Informarea elevilor în cadrul procesului de învățămînt, al orelor de dirigenție, al activităților organizației U.T.C., asupra fidelității și consecvenței cu care P.C.R. îmbină în întreaga sa activitate principiul patriotismului socialist cu internaționalismul socialist.

Folosirea, în cadrul lecțiilor și al orelor de dirigenție, a documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R., a comunicatelor comune date publicității în urma convorbirilor delegațiilor de partid sau de stat din țara noastră cu delegații similare de peste hotare, pentru cunoașterea temeinică de către elevi a principiilor pe care statul

nostru socialist își întemeiază relațiile cu celelalte state: principiile suveranității și independenței naționale, egalității în drepturi, neamestecului în treburile interne, avantajului reciproc.

Folosirea orelor de dirigenție, a informărilor politice, a simpozioanelor, pentru tinerea la curent a elevilor asupra acțiunilor multilaterale ale Republicii Socialiste România pe plan internațional, cu privire la menținerea și consolidarea păcii în regiunea balcanică, în Europa și în întreaga lume, la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, înțelegere reciprocă și colaborare între popoare.

Informarea elevilor asupra poziției Partidului Comunist Român și guvernului Republicii Socialiste România de sprijinire a luptei popoarelor pentru apărarea suveranității și independenței naționale, a mișcării de eliberare națională.

Formarea obișnuinței de a urmări în presă problemele situației internaționale și poziția Republicii Socialiste România în problemele respective (ore de dirigenție, informări politice, discuții etc.).

Informarea elevilor asupra manifestărilor culturale și științifice cu caracter internațional la care participă țara noastră.

Participarea elevilor la sărbătorirea zilei internaționale a celor ce muncesc, la festivalurile mondiale ale tineretului.

Urmărirea unor emisiuni de radio și televiziune cum sînt: „În jurul globului", „Teleglob".

Obișnuirea elevilor să sesizeze manifestările de naționalism burghez, șovinism, cosmopolitism sau apolitism, în literatură, presă, în fapte din viață etc. și să le combată.

E. Educarea în spiritul umanismului socialist

Obiective. Aprofundarea conținutului noțiunii de umanism socialist. Cunoașterea rolului pe care-l ocupă acesta în sistemul principiilor moralei socialiste. Conturarea reprezentării despre omul epocii contemporane, despre relațiile statornicite între oamenii muncii din țările socialiste.

Înțelegerea sensului unor noțiuni și adevăruri general-umane, cum ar fi: demnitate, tovărășie, cinste, respect, omenie etc.

Mijloace. Lecțiile de istorie antică se vor valorifica în sensul de a ajuta pe elevi să înțeleagă drumul greu străbătut de omenire pentru înfăptuirea marilor idealuri ale umanității. Se va sublinia în ce a constat umanismul democrației antice.

La lecțiile despre cultura și religia în societatea sclavagistă se va sublinia concepția religioasă despre lume și viață, individualismul și egoismul moralei religioase, scolastice, cruzimea păturilor dominante.

La lecțiile privind istoria evului mediu, în special la cele despre epoca Renașterii, se vor scoate în evidență principalele caracteristici ale umanismului din această perioadă, caracterul său limitat, de clasă.

La lecțiile de literatură se va releva filonul umanist ce răzbate din operele unor scriitori ca: N. Bălcescu („Românii supt Mihai Vodă Viteazul"), V. Alecsandri („Ostașii noștri"), B. P. Hașdeu („Răzvan și Vidra"), M. Eminescu („Scrisoarea a III-a"), I. Creangă („Amintiri din copilărie"), I. L. Caragiale, I Slavici etc. Se pot recomanda

lecturi suplimentare legate de autorii prezenți în programa claselor respective. Se vor îndruma elevii să sesizeze atît în creațiile populare, cît și în literatura cultă — la A. Pann, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici — faptul că omenia constituie una din caracteristicile de seamă ale poporului român. Profesorul de literatură, ajutat de bibliotecarul școlii, precum și de profesorul de istorie, vor recomanda și lecturi din literatura universală, din marii scriitori ai Renașterii: Dante, Petrarca, Boccacio, Cervantes, Shakespeare etc., literatură de calitate în care scriitorii au oglindit sentimentul dragostei într-un mod înălțător. De asemenea, se va recomanda literatură în care au fost înfierate condițiile nedemne ale femeii în societatea bazată pe exploatare.

La clasa a X-a, în cadrul lecțiilor de desen artistic și istoria artelor, la capitolul „Arta Renașterii" se va evidenția, prin prezentarea artiștilor de seamă ai acestei epoci — Giotto, Boticelli, Masaccio, Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Rafael, Tizian — interesul deosebit al acestora pentru om, pentru ideile și faptele sale. De asemenea, se va scoate în relief umanismul, optimismul din pînzele unor pictori români ca N. Grigorescu, Șt. Luchian etc.

Se vor organiza ore de dirigenție cu teme ca: „Ce înseamnă să ai demnitate personală", „Politețea — oglindă a unei adînci omenii", „Îmi cunosc și respect îndeajuns colegii, prietenii?", „Despre cinste și sinceritate", „Despre prietenie și tovărășie", „Omenia — un atribut de seamă al poporului român" etc. În acest scop, se va valorifica experiența de viață a elevilor, se vor folosi exemplificări din viața clasei, a școlii, din literatura beletristică etc.

Dirigintele va organiza (colectiv sau individual) un ciclu de convorbiri cu elevii pe teme etice. Iată cîteva dintre problemele ce se pot discuta cu elevii la această vîrstă: ce înseamnă să fii un om bun?; cum putem îmbina bunătatea cu principialitatea?; caracterul relațiilor dintre elevii aceleiași clase, școli; ce este o faptă eroică și care sînt sursele eroismului?; cum trebuie să fie un adevărat prieten?. Astfel de discuții trebuie să stimuleze părerile sincere, deschise, ale elevilor.

Școala, sprijinită de organizația U.T.C., poate iniția întîlniri cu muncitorii fruntași din întreprinderi, din C.A.P., care să le vorbească elevilor despre caracterul relațiilor statornicite în colectivul lor de muncă (relații bazate pe stimă reciprocă, pe apropiere sinceră și prietenie, pe o viață echilibrată, care nu stingheresc munca și bunele raporturi dintre tovarășii de muncă).

Citirea și comentarea articolelor din presa centrală care oglindesc grija partidului și statului nostru față de oamenii muncii, prețuirea de care se bucură azi omul la noi, condițiile tot mai bune de viață și învățătură ale tineretului din patria noastră. Îndrumarea elevilor de către organizația U.T.C. pentru studierea conținutului principalelor documente de partid și de stat.

Cu prilejul adunărilor U.T.C., elevii pot prezenta referate cu teme ca: „Ce înseamnă să fii un om modern", „Bunele maniere îl înfrumusețează pe om" etc. Participarea elevilor la conferințele organizate de căminele culturale, casele de cultură ale tineretului, de societățile științifice, pe teme ca: „Profilul moral al tînărului de astăzi", „Atribute etice tradiționale și actuale ale poporului român", „Criteriile valorice în socialism" etc.

Stimularea elevilor de a citi diferite materiale din presă, de a audia emisiunile de radio, televiziune, care expun părerea unor oaspeți străini ce ne-au vizitat țara despre calitățile poporului român, despre omenia și bunul lui simț, despre ospitalitatea poporului român.

Elevii vor fi sfătuiți să audieze emisiunile de radio și televiziune, organizate special pentru ei („Clubul tineretii", „Colegi de liceu" etc.), în care se explică conținutul unor noțiuni morale ca: respect reciproc, ajutor tovărășesc, colegialitate, prietenie etc.

Obiective. Dezvoltarea dragostei față de oamenii muncii, a mîndriei de a fi om.

Cultivarea încrederii în forțele și capacitățile omului. Formarea unei atitudini umane, de prețuire a omului muncii, de respect față de părinți, colegi, prieteni, familie.

Cultivarea sentimentului de demnitate personală, de respect pentru sine și pentru demnitatea semenilor. Stimularea dorinței de autoperfecționare, autodepășire.

Dezvoltarea sentimentului de prietenie, de respect reciproc față de tinerii din întreaga lume. Cultivarea idealurilor de pace și umanitate, de libertate și solidaritate internațională. Ura față de dușmanii comunismului, păcii și libertății popoarelor.

Mijloace. Cunoașterea principalelor realizări obținute de oamenii muncii din patria noastră.

Stimularea interesului elevilor pentru cunoașterea valorilor materiale și spirituale create de poporul nostru.

Cunoașterea modului în care se manifestă la noi în țară, în celelalte țări socialiste, grija partidului și statului pentru oamenii muncii.

Organizarea unor ore de dirigenție cu astfel de teme: „Cum trebuie autoeducate calitățile morale", „Rolul autoeducației în formarea personalității omului" etc.

Încurajarea elevilor care depun eforturi pentru lichidarea lipsurilor din propria lor comportare.

Stimularea opiniei publice pentru combaterea oricăror manifestări de pierdere a demnității umane, cum ar fi: bîrfa, necinstea, calomnia, nedreptatea. Se va lua atitudine împotriva acelor elevi care manifestă nepăsare față de oameni.

Folosirea exemplelor — din literatura beletristică, din viața de toate zilele — de oameni care au știut să îmbine în mod armonios respectul pentru sine cu respectul pentru ceilalți. Dirigintele, profesorii clasei vor încuraja atitudinile de bucurie ale elevilor față de izbînda semenilor, manifestările de entuziasm față de produsele muncii și artei umane.

Recomandarea unor cărți din colecțiile „Mari descoperiri", „Știința învinge" etc., care reflectă marea putere de cunoaștere a omului.

Vizitarea Muzeului de artă al Republicii Socialiste România cu picturile unor mari artiști ce slăvesc omul.

Elevii vor fi îndrumați să audieze acele emisiuni de radio, televiziune, care atestă forța de cunoaștere a omului în diferite domenii ale științei, tehnicii, care insuflă încredere în forțele creatoare, în energia și talentul omului.

Incurajarea la elevi a atitudinii de admirație față de realizările umane.

Informarea elevilor, pe baza materialelor culese din presă, de la emisiunile de radio, televiziune, despre lupta tineretului progresist din țările capitaliste contra

violenței, exploatării, subjugării capitaliste, despre principiile fundamentale ale politicii externe a partidului nostru, despre rolul ce revine fiecărui cetățean în menținerea și apărarea păcii.

Stimularea interesului elevilor pentru problemele de politică externă, pentru viața și activitatea tineretului din alte țări.

Cunoașterea inițiativelor și acțiunilor întreprinse de țara noastră pentru menținerea păcii în întreaga lume.

Obiective. Stabilirea în rîndul elevilor a unor relații de întrajutorare tovărășească, de prietenie, bazate pe respect, sinceritate și adevăr. Dezvoltarea deprinderii de a lua atitudine în cazurile de jignire a demnității umane, față de minciună, necinste, de a lupta împotriva acelor oameni care se iubesc prea mult pe sine și nu prețuiesc îndeajuns pe alții.

Formarea unor trăsături de caracter ca : omenia, cinstea, sinceritatea, politețea etc.

Mijloace. Organizarea de către diriginte a unor discuții (individuale sau în colectiv) cu elevii privind : atitudinea pe care trebuie să o aibă băieții față de fete și invers ; prin ce trebuie să se caracterizeze relațiile dintre un băiat și o fată ; cum ne putem manifesta dragostea și recunoștința față de părinți ; care sînt criteriile după care putem judeca comportarea noastră și pe a celor în mijlocul cărora trăim.

Dirigintele, întregul colectiv de cadre didactice, vor veghea ca în clasă, în școală, să se creeze o atmosferă de grijă permanentă a unui elev față de celălalt, de atitudine înțelegătoare, de ajutor tovărășesc în munca de învățătură. Întocmirea în mod independent de către elevi a unor referate cu teme : „Ce înseamnă respect reciproc", „Prin ce se manifestă atitudinea umană față de cei din jur" etc. Prezentarea lor în cadrul unor ore de dirigenție.

Relevarea unor exemple de politețe, oglindă a unei adînci omenii.

Obișnuirea elevilor de a vedea în normele de comportare civilizată conținutul lor umanist, faptul că ele sînt expresia relațiilor de tovărășie, simpatie, omenie, prietenie, dragoste.

Lupta împotriva părerilor unor elevi care consideră că prietenia este incompatibilă cu critica lipsurilor, combaterea acelor elevi care se conduc după principii ca : „de ce să mă bag", „pe un prieten nu trebuie să-l «trădezi»" etc.

Folosirea exemplelor culese din presă, despre tineri care și-au pus la încercare bărbăția și stăpînirea de sine sărind în ajutorul altora pentru a le salva viața, întreprinzînd acțiuni de curaj.

Organizarea unor acțiuni cultural-artistice, sportive, care să închege și mai mult relațiile de colegialitate, prietenie între elevi. Colectivul de elevi să fie deprins să urmărească modul cum se comportă fiecare elev, atitudinea pe care o are față de părinți, colegi etc.

Aprecierea acelor elevi care au o atitudine corectă acasă, la școală, pe stradă și dezaprobarea celor care nu știu să se comporte cum trebuie. Stimularea dorinței de a se purta cît mai bine.

Critica în cadrul adunărilor U.T.C., la gazeta de perete a școlii, la emisiunile de la stația de radioamplificare, a tuturor manifestărilor de egoism, individualism, criti-

carea acelor elevi care au o atitudine neprincipială față de colegi, folosesc în discuții un vocabular necorespunzător.

Exersarea elevilor (acasă, la școală) în a da dovadă de înțelegere, tact, răbdare, sinceritate față de oameni.

Comportarea cadrelor didactice — atitudinea bărbaților față de femei, relațiile colegiale, tovărășești — să constituie un exemplu demn de urmat pentru elevi. În cadrul familiei, părinții să aibă grijă să încetățenească o atmosferă de muncă, de dragoste, de recunoștință și respect reciproc. Copiii să-și îndeplinească cu simț de răspundere obligațiile de membru al familiei, să se îngrijească de liniștea și sănătatea părinților, să ajute la educarea fraților și surorilor mai mici, să fie receptivi la buna dispoziție, la bucuria de viață a oamenilor din jur.

CLASELE XI—XII

A. Formarea atitudinii comuniste față de muncă *

Obiective. Înțelegerea esenței sociale a muncii pe baza cunoștințelor de economie politică și filozofie marxistă însușite în școală, a deosebirii esențiale între forța de muncă devenită marfă în capitalism și forța de muncă folosită liber, conștient și creator de oamenii eliberați de exploatare, pentru făurirea socialismului și comunismului.

Precizarea noțiunii de proprietate socială asupra mijloacelor de producție ca bază a orînduirii socialiste; înțelegerea relațiilor socialiste de producție, a raportului dintre proprietatea socială și cea personală în socialism. Înțelegerea semnificației profund democratice și umane a principiului „de la fiecare după capacități, fiecăruia după munca sa".

Mijloace. În cadrul obiectelor „Socialismul științific" și „Economie politică" se va urmări studierea unor fragmente indicate din următoarele lucrări: „Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om", „Situația clasei muncitoare din Anglia", „Capitalul", „Sarcinile Uniunilor Tineretului" și „Cum trebuie organizată întrecerea", pentru înțelegerea esenței sociale a muncii și a caracterului muncii în capitalism.

La lecțiile de socialism științific și economie politică, o dată cu lămurirea unor noțiuni ca obiectul muncii, forța de muncă, productivitatea muncii și calitatea produselor muncii omenești etc., se vor sublinia: rolul muncii în transformarea societății, raportul dintre clasele sociale din societățile presocialiste și muncă, deosebirea dintre munca fizică și cea intelectuală în capitalism, munca creatoare și avutul obștesc, apropierea din ce în ce mai mult a caracterului muncii fizice de cel al muncii intelectuale în societatea socialistă. La lecțiile de psihologie, în cadrul capitolelor „Activitatea" și „Procesele afective", se va reliefa faptul că munca devine o necesitate vitală a omului

* Acest obiectiv trebuie corelat cu obiectivele corespunzătoare din capitolele „Educația intelectuală" și „Educația politehnică".

în comunism, că ea generează sentimente superioare, moral-sociale. Sublinierea, în cadrul tuturor obiectelor de învățământ, a caracterului social al muncii, a modului și relațiilor de producție în diferite orînduiri, a pregătirii pentru muncă în societatea modernă.

Valorificarea intensă, pe această linie, a resurselor educative ale operelor literare cunoscute de elevi („Ion" de Liviu Rebreanu, „Revoltă în port" și „Uzina vie" de Alexandru Sahia, „Ultima oră" de Mihail Sebastian, „Județ al sărmanilor" și „Baltagul" de Mihail Sadoveanu, „Desculț" de Zaharia Stancu, „La cea mai înaltă tensiune" de Nagy István, „Setea" de Titus Popovici, „Mielul turbat" de Aurel Baranga etc.).

Contactul elevilor cu unele din importantele realizări ale regimului nostru, prin excursii, vizite în întreprinderi, întîlniri cu fruntași în muncă etc.

O b i e c t i v e. Înțelegerea, pe baza principalelor documente de partid și de stat, a politicii P.C.R. de ridicare a nivelului de trai material și cultural al populației țării, prin organizarea și desfășurarea procesului muncii în diferitele ramuri ale economiei naționale la nivelul științei și tehnicii mondiale contemporane.

Continuarea preocupării pentru cultivarea interesului față de calitatea muncii, pentru organizarea științifică a producției și a muncii, pentru inițiativele menite să ducă la ridicarea calitativă a rezultatului muncii și la perfecționarea procesului de muncă.

Mijloace. Studierea documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R. pentru înțelegerea politicii partidului privind dezvoltarea multilaterală a economiei și culturii noastre.

Cunoașterea recentelor documente de partid și de stat în legătură cu măsurile necesare menite să ducă la creșterea productivității muncii: Cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Plenara C.C. al P.C.R. din 21—23 decembrie 1966, Hotărîrea C.C. al P.C.R. și a Consiliului de Miniștri cu privire la reglementarea programului de muncă și întărirea disciplinei în întreprinderi, ministere, instituții centrale, sfaturi populare și organizații obștești.

Organizarea unor ore de dirigenție la care să se utilizeze convorbirea etică, comentarea biografiei unor personalități, dezbateri pe marginea unor date și maxime etice etc., pe teme ca: „Rolul muncii în dezvoltarea personalității umane", „Valorificarea eficace a timpului de muncă prin organizarea științifică a producției", „Programarea și urmărirea operativă a producției", „Orizontul cultural-științific al specialistului", „Timpul liber și cum îl petrece omul cult contemporan". Lectura zilnică a materialelor publicate în presă cu privire la succesele oamenilor muncii din diferite sectoare de activitate, la participarea tineretului în munca de construcție a socialismului în patria noastră.

O b i e c t i v e. Atitudinea comunistă față de muncă — trăsătură morală de caracter, îndatorire cetățenească, patriotică; conștiința că o dată cu majoratul atitudinea justă față de muncă trebuie să devină o caracteristică a personalității; spiritul de răspundere personală pentru calitatea muncii proprii și pentru situația generală a co-

lectivului de muncă. Înțelegerea justă a principiului muncii colective și răspunderii personale, a raportului între îndatorire și inițiativă, între răspundere și independență; punctualitatea și îndeplinirea sarcinilor, prezența la locul de muncă în orele prevăzute, perseverența în formarea anumitor deprinderi de muncă necesare, consecvența în efectuarea obligațiilor de muncă și în stabilitatea intereselor.

Mijloace. Exersarea elevilor, în continuare, în activitatea de învățătură, cu accent pe sinteze, analize cauzale, privire critică etc.

Exersarea elevilor în activități practice — în cadrul procesului de învățămînt — pentru cultivarea preciziei, exactității, îndemînării etc.

Lărgirea legăturilor între colectivele de elevi din ultimele clase și colectivele muncitorilor, țăranilor cooperatori din unități productive din localitate, pentru cunoașterea muncitorului contemporan, a țărănimii cooperatiste, a preocupării acestora pentru folosirea științei și tehnicii noi în producție, prin: vizite, întîlniri, acțiuni comune cu tineretul din întreprinderi sau C.A.P., cunoașterea fruntașilor în producție și mai ales a acelor fruntași, care își completează studiile urmînd cursurile fără frecvență ale liceului respectiv.

Între elevii care urmează cursurile la zi și cei din cadrul sistemului de cursuri fără frecvență se poate stabili un program de întrajutorare în studiu, de colaborare în construirea unui aparat, dispozitiv etc., în genere, de aplicare a cunoștințelor în domeniul tehnicii. Sprijinirea elevilor în alegerea profesiunii se va realiza atît prin mijloacele indicate, cît și prin orientarea lor cu ajutorul unor fruntași în muncă din unitățile productive ale localității respective.

Stimularea elevilor în realizarea unor investigații și cercetări privind diferite domenii de activitate a oamenilor, prin incursiuni în etnografie, arheologie, economie.

Antrenarea elevilor la dezbateri pe teme științifico-tehnice, culturale, la seri de întrebări și răspunsuri la care se pot aborda teme cum sînt: „Construirea socialismului și creșterea nivelului de conștiință al maselor muncitoare de la orașe și sate", „Cibernetica în sprijinul activității umane", „Tineretul și tehnica" etc.

Exersarea elevilor în acțiunile de muncă patriotică inițiate de organele locale pentru îngrijirea cartierelor, amenajarea parcurilor, grădinilor, scuarurilor etc.

Exersarea elevilor în munca de conducere și organizare a copiilor mici, prin solicitarea elevilor de liceu în diferite acțiuni cu elevii mai mici, ca: excursii, serbări.

Exersarea în continuare a elevilor în munci efectuate în cadrul organizației U.T.C., deprinderea de a elabora un plan de muncă, de a conduce o adunare, de a repartiza sarcini și de a urmări îndeplinirea lor la timp, de a sprijini pe diriginți în organizarea diferitelor manifestări cultural-educative, de a stabili relații corespunzătoare cu organele superioare pe linie de organizație etc.

Exersarea elevilor, în continuare, în activitatea de folos obștesc. Antrenarea acestora în mobilizarea celor din jur la acțiuni social-utile la care elevii vor putea răspunde de anumite operații din cadrul acțiunii generale, vor fi printre primii care răspund la chemare.

Exemplul personal al profesorilor în muncă constituie un mijloc foarte eficace la această vîrstă, cînd adolescenții discern legătura dintre vorbele și faptele adulților, cînd încep să dezaprobe demagogia și să aprecieze sincer conștiinciozitatea, perseverența, pasiunea în muncă.

Antrenarea efectivă a elevilor din ultima clasă la munca de organizare a sărbătoririi noilor absolvenți de liceu, a bacalaureatului (în realizarea unui tablou de promoție, în realizarea unei întîlniri sărbătorești între absolvenți și profesori etc.).

Diriginții acestor clase se vor îngriji ca în cadrul propagandei pedagogice să fie abordate probleme referitoare la: rolul exemplului părinților în cultivarea dragostei de muncă la elevi, necesitatea integrării absolvenților în activitatea socială, particularitățile psihice și de vîrstă ale adolescenților și luarea lor în considerare în procesul educației prin muncă, utilitatea, valoarea și frumusețea fiecărei profesiuni, timpul liber și activitatea creatoare a elevilor de liceu, noțiuni de igienă a muncii intelectuale etc.

Obiective. Îmbinarea justă a muncii cu odihna activă.

Mijloace. Respectarea regimului zilnic stabilit; combaterea muncii în asalt în preajma tezelor, a examenului de bacalaureat.

Alternarea activității intelectuale (efectuarea lecțiilor, studiul individual, lectura) cu munca practică (activități practice în cercuri, participarea la acțiuni obștești, la munca gospodărească etc.).

Exersarea în ceea ce privește stabilirea legăturii dintre diferitele acțiuni și activități efectuate, analiza randamentului muncii în funcție de condițiile în care aceasta s-a făcut.

Obiective. Continuarea muncii educative desfășurate anterior pe linia dezvoltării intereselor pentru diferitele ramuri ale economiei și culturii în vederea încadrării în cîmpul muncii.

Mijloace. Se vor folosi mijloace ca și la clasele IX—X, punîndu-se accentul pe motivația socială a optării pentru o profesiune sau alta.

Obiective. Stimularea în continuare a preocupărilor de autoeducație, în ceea ce privește pregătirea psihologică și practică pentru muncă, dezvoltarea aptitudinilor generale.

Înțelegerea rolului opiniei publice în legătură cu datoria și necesitatea fiecăruia de a munci, cultivarea receptivității la semnalele opiniei publice; lupta contra însușirii muncii altora, contra superficialității în muncă și a celor care nu respectă bunul obștesc.

Mijloace. Îmbinarea controlului cu autocontrolul periodic asupra muncii încredințate. Corelarea inițiativei cu autoanaliza calității rezultatelor activității.

Exersarea în ce privește coordonarea activității individuale cu cea colectivă; deprinderea de a munci planificat, ritmic, disciplinat, de a păstra ordinea și curățenia în timpul muncii, de a solicita ajutor la nevoie în rezolvarea unor sarcini și de a sprijini pe colegi dacă este necesar, de a fi perseverent în ducerea pînă la capăt a unui lucru început.

Cunoașterea legalității socialiste despre dreptul la muncă și odihnă. Exersarea în fapte de conduită privind apărarea proprietății obștești.

Exersarea opiniei publice a colectivului de elevi cu privire la atitudinea față de muncă a fiecăruia.

B. Cultivarea spiritului colectivist

Obiective. Aprofundarea înțelegerii esenței sociale a noțiunii de colectiv, a specificului acestei categorii etice pentru morala comunistă. Pătrunderea raportului dintre individ și societate în orînduirea noastră, a faptului că la noi relația personalitate — societate se rezolvă printr-o libertate deplină și printr-o necesitate înțeleasă. Cultivarea conștiinței că numai în cadrul colectivității personalitatea se poate dezvolta multilateral și că în socialism forța colectivului devine un factor de progres social.

Înțelegerea și aplicarea principiului conducerii și muncii colective; înțelegerea răspunderii personale în fața colectivului; respectarea centralismului democratic, stabilirea unor relații profund democratice în cadrul colectivității.

Înțelegerea deosebirii esențiale dintre colectivism și individualism și a necesității de a lupta împotriva reminiscențelor de egoism din conștiința oamenilor.

Mijloace. În cadrul orelor de socialism științific, economie politică și psihologie se vor sublinia caracterul social al colectivismului, criteriile organizării unui colectiv, normele de conviețuire în societatea socialistă, faptul că spiritul colectivist, colaborarea și respectul reciproc sînt specifice relațiilor dintre oameni în societatea socialistă

Studierea documentelor Congresului al IX-lea al P.C.R. a altor documente de partid. Studierea documentelor organizației U.T.C. cu privire la principiul conducerii și muncii colective. Deprinderea elevilor de a stabili și singuri perspective apropiate, mijlocii și mai îndepărtate în activitatea lor, legate de absolvirea liceului, de sărbătorirea majoratului, de orientarea școlară și profesională, de viitoarea activitate a tinerilor. Se poate fixa ca perspectivă apropiată momentul absolvirii și susținerii examenului de bacalaureat, ca perspectivă medie evenimentul admiterii în facultate sau încadrării în cîmpul muncii, iar ca perspectivă îndepărtată specializarea și obținerea unor succese importante în domeniul de activitate preferat. Îndrumarea elevilor pentru a-și stabili perspective individuale concrete, realizabile, cu caracter social, perspective a căror înfăptuire să contribuie la realizarea perspectivelor generale ale colectivului, la progresul întregului colectiv.

Se pot purta și discuții individuale cu unii elevi care, datorită unor influențe negative dinafară, au manifestări egoiste, sînt nervoși în relațiile cu clasa, taciturni, indiferenți, preocupați de alte probleme decît de cele școlare, antrenați prea mult în distracții, cu perspectiva unor proaste deprinderi (beție, fumat etc.), cu elevi care neglijează învățătura. În aceste convorbiri dirigintele, ca și toți profesorii, de altfel, vor proceda cu mult tact și răbdare.

Obiective. Dezvoltarea sentimentului de dragoste față de colectiv, întărirea relațiilor de tovărășie și prietenie principială și folosirea lor în sprijinul coeziunii colectivului de elevi; cultivarea răspunderii morale a colectivului pentru fiecare membru al lui și a răspunderii fiecărui membru pentru colectiv. Înțelegerea colectivismului ca manifestare a solidarității oamenilor muncii care luptă pentru comunism. Accelerarea procesului de transformare a cerințelor unice formulate încă din clasele anterioare în puternice convingeri personale.

Mijloace. Se pot organiza ore de dirigenție cu teme cum sînt: „Colectivismul trăsătură morală de caracter a oamenilor muncii din țara noastră", „Puterea exemplului personal în colectiv", „Atitudini și «atitudini»", „Colegi și prieteni".

Este indicat să se încurajeze dezbaterea în comun a unor probleme care interesează majoritatea membrilor colectivului pe teme ca: decența îmbrăcămintei, a gesturilor, stăpînirea de sine, vocabularul folosit, necesitatea de a deosebi curajul de bravadă, eroismul de îndrăzneala nejustificată și de tonul recalcitrant etc. Asigurarea dezbaterii vii, atractive, antrenante, principiale a temelor abordate.

Evidențierea, cu prilejul analizei activității elevilor care colaborează și se sprijină reciproc, a faptului că rezultatele mai bune ale colectivului la învățătură se datoresc grijii și răspunderii morale pentru faptele fiecăruia.

Organizarea cu regularitate a unor acțiuni colective (serbări, vizite la muzee, vizionări de spectacole, manifestări sportive), care sudează colectivul de elevi.

În scopul întăririi vieții de colectiv se pot organiza acțiuni de sărbătorire a zilei de naștere a fiecărui elev, de sărbătorire a majoratului, a celor care au obținut diplome de merit și locuri de onoare în întrecerile interșcolare din diferite domenii etc.

Încadrarea colectivului primar în colectivul general al școlii, străduința de a obține rezultate bune la învățătură, care să ridice prestigiul școlii, activitate susținută în cadrul comitetului U.T.C. pe școală, al comitetului de internat, la concursuri și competiții care angajează numele școlii, la serbări și manifestări cultural-artistice date de formația întregii școli etc.

Exemplul personal al profesorilor în ce privește relațiile tovărășești, colegiale, respectul pentru munca celorlalți, politețea și modestia în raporturile cu colegii.

Stimularea elevilor în a organiza acțiuni politico-educative și sportive împreună cu tineri din unități productive, din anul I al unor facultăți, pentru a se cunoaște între ei și a folosi exemplele pozitive ale altor colective.

Informații cu privire la modul de organizare a diferitelor colective de muncă în socialism și a tradițiilor care leagă colectivele.

Obiective. Dezvoltarea, în continuare, a deprinderilor de muncă în colectiv, posibilitatea încredințării unor responsabilități mai mari elevilor din ultimele clase. Preocuparea pentru contribuția cît mai eficientă a activului la rezolvarea sarcinilor, obișnuința de a ține evidența modului de prezentare a colectivului școlii în competițiile raionale, orășenești, republicane, de a cunoaște locul cla-

sei și școlii respective în ce privește situația la învățătură și nivelul de educație al elevilor. Întărirea opiniei publice a colectivului, accentuîndu-se preocuparea pentru autoeducație și autoconducere.

Menținerea unui stil rațional de muncă și a unei atmosfere sănătoase în colectiv; înțelegerea frumuseții vieții de colectiv.

Mijloace. Întărirea colectivului de elevi prin lărgirea activului, prin creșterea ponderii sarcinilor de autoconducere, prin sporirea exigențelor față de elevii din ultimele clase de liceu, care trebuie să servească drept exemplu pentru întreaga școală.

Exersarea elevilor în munca organizatorică, prin antrenarea lor în responsabilități cu rol coordonator pe școală (în comitetul U.T.C. al școlii, în colectivul de sprijin al bibliotecii, al laboratoarelor etc., în echipele pentru seviciul zilnic pe școală etc.); deprinderea elevilor cu întocmirea unor dări de seamă asupra activității colectivului, cu elaborarea unor planuri de acțiuni, a unor programe artistice, a proiectelor de hotărîre, a caracterizărilor.

Folosirea opiniei publice pentru aducerea la ordine a acelor membri ai colectivului care încalcă cerințele unice, regulamentul școlar, săvîrșesc abateri de la disciplină și morală. În acest sens, critica exercitată individual, în clasă sau în adunări U.T.C., urmărește apelul la conștiința tînărului, dar și formarea unei atitudini intransigente din partea colectivului.

Orientarea părinților în direcția necesității respectării unității de cerințe manifestate față de elevi de către profesori, de către colectivul școlar și familie. În cadrul propagandei pedagogice se pot organiza conferințe pe teme referitoare la necesitatea respectării unității de cerințe față de elev, la orientarea justă a relațiilor dintre băieți și fete, la perspectivele de viață ale adolescentului, la particularitățile dezvoltării sale fizice și psihice, la influența colectivului familial asupra dezvoltării elevilor. De asemenea, se pot aborda subiecte ca: „Fiul dv. are prieteni?".

C. Dezvoltarea disciplinei conștiente, a trăsăturilor ei principale

O b i e c t i v e. Înțelegerea esenței noțiunii de disciplină conștientă ca necesitate liber acceptată, ca mijloc, condiție și rezultat al bunei dezvoltări a colectivului de elevi (înțelegerea faptului că numai printr-o muncă disciplinată și cu ajutorul disciplinei individul și colectivul se pot dezvolta armonios, precum și a faptului că disciplina nu se realizează exclusiv prin metode specifice, că este efectul întregului proces al activității educative).

Precizarea *trăsăturilor disciplinei* conștiente:

Caracterul conștient al disciplinei ca expresie a creșterii nivelului general de conștiință al elevilor, a experienței lor de viață și a sistemului de cunoștințe științifice și etice acumulate (incompatibilitatea disciplinei liber consimțite cu anarhia, huliganismul, „libertatea absolută").

Fermitatea și *trăinicia disciplinei* exprimate în atitudinea disciplinată manifestată consecvent, în executarea necondiționată a sarcinilor, în obligativitatea disciplinei pentru toți membrii colectivului, în incompatibilitatea cu concesiile de la disciplină.

Subordonarea intereselor personale celor colective, coordonarea acțiunilor individuale cu cele colective, depistarea unor cazuri care opun rezistență la educație din cauza unei bariere psihice, provocate de ignorarea particularităților de dezvoltare a elevilor.

Punctualitatea și precizia în ce privește executarea obligațiilor școlare, exprimarea ordonată și exactitatea în reliefarea sentimentelor și părerilor proprii.

Inițiativa și spiritul de independență, curajul în acțiune și încrederea în forțele proprii, orientarea inițiativei în domenii utile.

Spiritul de ordine și organizare, forma exterioară a muncii elevilor.

Mijloace. Sublinierea, în cadrul orelor de economie politică și socialism științific, a necesității disciplinei în muncă, în viața socială, a caracterului disciplinei în societatea capitalistă și în socialism; explicarea pe larg a sensului filozofic al disciplinei, pe baza învățăturii marxiste despre necesitate și libertate.

Sublinierea exemplelor de disciplină în muncă în cadrul predării diferitelor obiecte de învățămînt, întreținerea ordinei la lecții și a ținutei corespunzătoare — grijă a fiecărui profesor.

Cunoașterea, în cadrul procesului de învățămînt, al activității U.T.C. și al muncii individuale de completare a cunoștințelor, a unor fragmente din operele clasicilor marxism-leninismului referitoare la esența disciplinei, la disciplina clasei muncitoare, ca: „Despre autoritate" de F. Engels, „Despre disciplina în muncă", „Marea inițiativă" și „Sarcinile Uniunilor tineretului" de V. I. Lenin.

Cunoașterea unor indicații din documentele de partid și din documentele organizației U.T.C. cu privire la disciplina în muncă. Militarea pentru traducerea în viață a hotărîrilor de partid și de stat cu privire la reglementarea programului de muncă și întărirea disciplinei.

Organizarea unor ore de dirigenție în scopul precizării conținutului noțiunii de disciplină cu teme ca: „De ce sînt disciplinat", „Respectul și exigența ca manifestări ale disciplinei conștiente", „Este necesară stăpînirea de sine?", „Bunele maniere și comportarea disciplinată".

Discuții individuale cu unii elevi, în scopul stabilirii cauzelor care le determină diferitele abateri de conduită, pe teme ca: autoaprecierea locului pe care-l ocupă elevul în colectiv, despre criteriile criticii și efectul criticii asupra individului, atmosfera din familie și preocupările elevului etc.

Paralel cu precizarea noțiunii de disciplină se vor preciza și unele procedee de muncă disciplinată (referitoare la atitudinea corespunzătoare în diferite etape ale lecției, la stilul muncii individuale, la relațiile din interiorul și exteriorul școlii).

Obiective. Întărirea convingerii referitoare la necesitatea unei conduite disciplinate pe baza organizării experienței practice a elevilor; combaterea tendinței unor elevi de a-și îngusta preocupările în ultima clasă, orientîndu-le exclusiv spre viitoarea profesiune, a tendinței de muncă în asalt în preajma bacalaureatului, a unor excese în privința distracțiilor; aprecierea și autoaprecierea conduitei în lumina unui principiu moral; corelația dintre conduită și diferite trăsături de caracter.

Mijloace. Exersarea elevilor în respectarea strictă a regimului zilnic elaborat chiar în perioadele mai importante ale activității lor școlare — în preajma lucrărilor scrise, a absolvirii liceului și susținerii examenului de bacalaureat. În cadrul regimului zilnic, elevii din ultimele clase vor pune accent pe studiul individual, organizat, repartizîndu-și judicios timpul afectat, pentru diverse activități.

Exersarea elevilor în menținerea unei atitudini disciplinate prin: apelul la conștiința și la sentimentele lor, sublinierea urmărilor negative pentru viața colectivului ale unor abateri de la disciplină, evidențierea faptului că elevii nedisciplinați reprezintă un exemplu rău pentru elevii din clasele mai mici. Mobilizarea opiniei publice în sesizarea și netolerarea concesiilor în ce privește disciplina.

Este indicat să se organizeze întîlniri cu fruntași în producție, care să vorbească în fața clasei despre rolul disciplinei într-o mare întreprindere modernă, despre valoarea unui minut, despre efectul timpilor morți, despre ritmicitatea în muncă și spiritul de organizare al lucrătorului modern.

În timpul vizitelor la unități productive, se va atrage atenția elevilor asupra ordinei, preciziei și ritmului în care decurg operațiile procesului muncii, asupra colaborării dintre diferitele sectoare și asupra rolului punctualității în ce privește relațiile dintre acestea (cu exemplificări privind consecințele nepunctualității și neglijenței, ale rămînerii în urmă în anumite sectoare productive în ansamblu).

Obiective. Consolidarea obișnuințelor de comportare disciplinată și evidența, în scopul dezrădăcinării a unor obișnuițe de conduită necorespunzătoare aflate în curs de stabilizare. Obișnuința încadrării întregii activități a elevilor într-un regim, la elaborarea căruia să se țină seama de următoarele principii: existența unui scop, punctualitatea, precizia în executarea sarcinilor și în respectarea termenelor, deprinderea de a asigura în cadrul regimului o justă repartizare a timpului afectat muncii, odihnei și distracției, stabilirea unei succesiuni raționale între activități care să ducă la maximum de randament, includerea în programul propriu a unui timp special pentru activitatea social-politică și cultural-educativă.

Consolidarea deprinderii de a respecta legalitatea socialistă, avutul obștesc, de a lupta împotriva abaterilor de la normele vieții sociale din țara noastră.

Mijloace. Exersarea elevilor în ce privește respectarea în permanență a regulilor de purtare și a regulamentelor; accentuarea preocupărilor pentru autodisciplină și autoconducere, pentru răspundere personală și independență în activitate. Deprinderea colectivului de a-și formula el însuși cerințe și norme de conduită, de a veghea la îndeplinirea lor, de a nu aștepta îndrumări la tot pasul, ci de a căuta soluții diverse, de a da dovadă de inițiativă în rezolvarea sarcinilor încredințate. De asemenea, elevii pot fi stimulați individual să formuleze cerințe față de propria lor conduită, pe care să le respecte întocmai, cerințe față de atitudinea pe care trebuie s-o adopte în diverse situații (în discuții cu profesorii, părinții și alte persoane adulte, pe stradă, în tramvai și autobuz, la cinematograf și teatru, în vizită, la o reuniune tovărășească etc.), cu privire la ținută (gesturi, mimică, ton, pieptănătură, modă etc.).

În scopul dezvoltării preocupărilor pentru autodisciplină se poate renunța la unele din sarcinile elevilor de serviciu.

Antrenarea elevilor mari la vegherea asupra păstrării avutului obștesc prin: luarea în patronaj a unor monumente, parcuri etc., prin lămurirea elevilor mai mici, în cazul că aceștia încalcă disciplina în timpul excursiilor, vizionărilor în colectiv a unor spectacole, a circulației prin oraș.

Antrenarea elevilor de liceu în acțiunea de păstrare a curățeniei în blocurile în care locuiesc și de lămurire a unor copii care zgîrie pereții, rup etichetele de la cutiile de scrisori, aruncă unele obiecte pe geam, fac gălăgie în timpul după-amiezei, deteriorează gazonul din fața blocurilor sau băncile și leagănele amplasate în locurile rezervate pentru joacă.

Folosirea de către cadrele didactice a tuturor metodelor și procedeelor menționate la clasele IX—X, cu accent pe metoda convingerii asupra necesității unei conduite disciplinate.

Este necesar ca dirigintele, cadrele didactice în general să dea dovadă de tact în aprecierea comportării elevilor din colectivele mixte și de grijă pentru a nu crea bariere între profesori și elevi sau între eleve și elevi.

În cadrul lectoratelor pentru părinți se pot ține prelegeri privitoare la independența și inițiativa elevului adolescent, la formele de politețe în relațiile dintre părinți și copii, la autoritatea părintească.

D. Educarea în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar

Obiective. Aprofundarea noțiunilor de patrie și patriotism. Înțelegerea patriotismului ca unul din sentimentele cele mai înălțătoare care există în conștiința fiecărui popor. Patriotismul socialist — forma cea mai înaltă, superioară, calitativ nouă, a patriotismului.

Înțelegerea patriotismului socialist ca forță motrice în construirea și desăvîrșirea construcției socialiste.

Mijloace. Aprofundarea în cadrul lecțiilor de socialism-științific, literatură română, istoria patriei și al altor obiecte de învățămînt, a noțiunilor de patrie și patriotism. Cunoașterea de către elevi a referirilor clasicilor marxism-leninismului cu privire la patrie și patriotism.

Valorificarea referirilor unor mari personalități din istoria poporului nostru despre patrie și patriotism (T. Vladimirescu, N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, Golescu-Albu,

N. Titulescu, N. Iorga etc.). *T. Vladimirescu*, de exemplu, răspunzînd scrisorii de amenințare a boierilor, adusă de vornicul N. Văcărescu, a spus: „Dumneata pre norod, cu al cărui sînge s-a hrănit și s-a poleit tot neamul boieresc, îl socotești nimic și numai pe jefuitori îi numești patrie. Dar cum nu socotiți dv. că patria se cheamă norodul, iar nu tagma jefuitorilor".

La rîndul său, *N. Bălcescu* scria: „Patria, această ființă ideală pe care locuitorii ei sînt gata să o apere cu viața, este identitatea intereselor, ideilor, pasiunilor ce-i strînge și întrunește în apărarea unui bine comun".

M. Kogălniceanu, în Cuvîntul de deschidere la cursul de istorie națională, inaugurat la Academia Mihăileană în 1843, spunea: „Inima mi se bate cînd aud rostind numele lui Alexandru cel Bun, al lui Ștefan cel Mare, al lui Mihai Viteazul. Da, domnii mei, și nu mă rușinez a vă zice că acești bărbați pentru mine sînt mai mult decît Alexandru cel Mare, decît Anibal, decît Caesar; aceștia sînt eroii lumei, pe cînd cei dintîi sînt eroii patriei mele".

Golescu-Albu, într-o scrisoare din exil, trimisă fratelui său Ștefan, îi cere să jertfească totul pentru revoluție, pentru patrie, spunînd: „Dacă prin inimă aparținem familiei și mai ales bunei și iubitoarei noastre mame, tot prin inimă aparținem patriei noastre, României, această mamă milenară a noastră, a tuturor; ea este mult mai în suferință și mult mai nenorocită și cît p-aci să fie smulsă dragostei noastre. Inima noastră, prin tot ce are mai duios, iubitor, omenesc, zboară spre inima mamei noastre... Prin tot ce ea are ideal și, aș spune, supraomenesc, revine pe drept patriei noastre. Să nu șovăim".

Explicarea patriotismului socialist — formă calitativ nouă, superioară, a patriotismului, ca o continuare a patriotismului maselor populare.

Cinstirea figurilor luminoase de revoluționari ai poporului nostru.

Valorificarea multilaterală, în cadrul lecțiilor la diferite obiecte de învățămînt, al orelor de dirigenție etc. a conținutului de idei privind educația patriotică din documentele de partid și de stat, din cuvîntările conducătorilor partidului și ai statului nostru socialist.

Valorificarea conținutului lecțiilor de economie politică și de socialism științific, pentru a-i ajuta pe elevi să înțeleagă că sistemul economic socialist este baza materială a patriotismului socialist.

Valorificarea conținutului lecțiilor de socialism științific, de istoria patriei etc., pentru a demonstra elevilor că democrația socialistă, regimul nostru socialist, constituie temelia politică a patriotismului socialist.

Antrenarea elevilor să întocmească referate și alte lucrări și să facă expuneri despre patrie și patriotism în cadrul cercurilor, al unor serbări școlare, serate literare.

Obiective. Înțelegerea legăturii și continuității istorice în dezvoltarea patriotismului.

Dezvoltarea interesului pentru cunoașterea aprofundată a trecutului glorios de luptă și muncă al poporului nostru în diferitele etape ale dezvoltării societății omenești.

Cinstirea figurilor luminoase de revoluționari patrioți și cărturari, personalități care au contribuit la lupta poporului pentru eliberarea națională și socială.

Mijloace. Folosirea cunoștințelor prevăzute de programele școlare, pentru a demonstra continuitatea poporului român pe teritoriul patriei noastre.

Valorificarea conținutului educativ al lecțiilor de istorie și geografie a patriei, de literatură română, economie politică, socialism științific etc., pentru a demonstra legătura de continuitate în dezvoltarea patriotismului.

Explicarea, în cadrul procesului de învățămînt, a factorilor care au favorizat și accelerat dezvoltarea luptei poporului nostru, în diferite perioade, pentru eliberarea națională și socială și a celor care au constituit piedici în dezvoltarea acestei lupte.

Explicarea faptului că de-a lungul istoriei sale poporul nostru a dat multe jertfe și a făcut mari sacrificii pentru a-și păstra ființa națională, pentru a-și cuceri și apăra independența și suveranitatea națională.

Indicarea pentru lectură suplimentară a unor opere care să contribuie la cunoașterea trecutului glorios de luptă și muncă al poporului nostru (vezi antologia „Cîntare României", ediția 1967).

Marcarea, sub diferite forme — simpozioane, expuneri, vizite la case și locuri memoriale, ore de dirigenție, concursuri literar-artistice, întîlniri cu militari, veterani etc. — a unor evenimente din istoria patriei, cum ar fi: momente din lupta împotriva cotropitorilor străini; răscoalele populare; războiul pentru independență; revoluția burghezo-democratică din anul 1848; unirea țărilor române; cucerirea independenței de stat și alte momente care dovedesc că de-a lungul întregii noastre istorii poporul și-a făurit istoria.

Marcarea, prin aceleași forme, a evenimentelor principale legate de istoria mișcării muncitorești și a P.C.R.; crearea P.S.D.M.R. în 1893, greva generală din 1920, crearea P.C.R. în 1921, luptele ceferiștilor și petroliștilor din 1933, 23 August 1944, 6 Martie 1945, Conferința Națională a P.C.R. din Octombrie 1945, 30 Decembrie 1947, Unificarea P.C.R. cu P.S.D. în februarie 1948, naționalizarea principalelor mijloace de producție la 11 iunie 1948, Congresele al VII-lea, al VIII-lea și al IX-lea ale P.C.R.

Cunoașterea și cinstirea figurilor luminoase ale poporului nostru din diferite perioade ale istoriei sale: Burebista și Decebal, Mircea cel Bătrîn, Mihai Viteazul, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, Ioan de Hunedoara, Tudor Vladimirescu, Nicolae Bălcescu, Cezar Bolliac, Mihail Kogălniceanu, C. A. Rosetti, Al. I. Cuza, frații Golești etc.

Sublinierea atașamentului profund al scriitorilor patrioți pentru cauza poporului. De exemplu, G. Coșbuc s-a autodefinit drept „suflet în sufletul neamului", a comentat răscolitoarele semnificații ale tricolorului, a închinat ode limbii noastre și peisajului românesc, i-a omagiat — ca și V. Alecsandri — pe oștenii care la 1877—1878 au cucerit prin luptă independența de stat.

Valorificarea conținutului patriotic al poeziei lui O. Goga. Valorificarea creației lui T. Arghezi, pentru care apele, codrii, lanurile, munții, vatra strămoșească, omul, sînt un izvor inepuizabil de inspirație pentru a cînta, într-un mod original, iubirea de țară.

Cinstirea figurilor luminoase ale cărturarilor, savanților, ale personalităților care, în diferite perioade ale istoriei, au luptat pentru propășirea patriei. În afara exemplelor indicate la clasele IX—X, se vor avea în vedere figurile lui Teodor Diamant — reprezentant de frunte al socialismului utopic, inițiatorul falansterului de la Scăieni, A. D. Xenopol — istoric cu vederi înaintate, care a atras atenția asupra necesității

industrializării României, N. Titulescu, N. Iorga, patrioți înflăcărați care au dus faima țării în lume *.

Organizarea unor excursii de lungă durată în perioadele de vacanță cu itinerar geografic și istoric.

Elaborarea de către elevi a unor lucrări (compuneri, referate, conferințe etc.) cu teme inspirate din trecutul glorios al poporului român.

Valorificarea momentelor legate de istoria fiecărei localități, raion sau regiune. Exemple: locuri unde s-au dat lupte, unde s-au născut sau au trăit și luptat anumite personalități etc.

Obiective. Dezvoltarea mîndriei patriotice pentru creația literară, științifică și artistică a poporului nostru, pentru contribuția adusă de-a lungul timpurilor la patrimoniul culturii universale.

Mijloace. Aprofundarea, în cadrul procesului de învățămînt, pe baza prevederilor programelor școlare, a cunoștințelor elevilor despre dezvoltarea culturii noastre de-a lungul dezvoltării societății omenești și despre contribuția adusă la patrimoniul culturii universale.

Sublinierea, în cadrul lecțiilor, al orelor de dirigenție, al cercurilor, al unor simpozioane etc., a dezvoltării limbii noastre de la Ienăchiță Văcărescu, în al cărui testament literar figura ca sarcină pentru generațiile viitoare „creșterea limbii românești și a patriei cinstire", pînă la M. Eminescu, M. Sadoveanu și T. Arghezi.

Informarea elevilor — și mai ales formarea deprinderilor de a se informa singuri — *asupra prezenței științei și culturii românești pe plan mondial.* Cunoașterea contribuției unor fii ai poporului nostru la dezvoltarea tehnicii, științei etc.: T. Vuia, A. Vlaicu, E. Racoviță, V. Babeș, dr. I. Cantacuzino, dr. Gh. Marinescu, H. Coandă, C. I. Parhon etc. Cunoașterea contribuției reprezentanților țării noastre la activitatea U.N.E.S.C.O., sau a altor organizații și organisme internaționale. Cunoașterea semnificației succeselor reprezentanților artei românești în cadrul concursurilor, întîlnirilor sau turneelor peste hotare.

Inițierea elevilor în cercetarea unor documente privind trecutul istoric al poporului nostru, în elaborarea unor lucrări în cadrul cercurilor din școală. Organizarea unor microsesiuni de comunicări științifice ale elevilor pe teme patriotice. Colecționarea de documente, manuscrise, ediții rare. Stimularea schimbului de idei, a preocupării elevilor de a aborda în cadrul lecțiilor, al orelor de dirigenție, al activităților organizației U.T.C., al cercurilor etc., aspecte cît mai variate privind creația științifică, literară și artistică a poporului nostru.

Obiective. Dezvoltarea mîndriei naționale pentru marile înfăptuiri ale poporului în opera de construire a socialismului și de desăvîrșire a construcției socialiste și cultivarea hotărîrii elevilor de a participa activ la dezvoltarea continuă a economiei și culturii noastre socialiste, la sporirea bunurilor materiale și spirituale ale societății, la bunăstarea poporului.

---

* Lista personalităților este foarte mare. Pot fi reluate și exemple menționate în lucrarea „Sistemul muncii educative în școala generală" (publicată în „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966), dar tratate la nivelul claselor liceale, după cum pot fi adăugate și alte nume, care n-au fost menționate aici.

Mijloace. Ținerea la curent a elevilor, în cadrul procesului de învățămînt, asupra noilor obiective economice, sociale și culturale care apar pe harta patriei.

Sublinierea, în cadrul lecțiilor, a ritmurilor înalte care caracterizează dezvoltarea economică a României socialiste, a realizării marilor noastre construcții la nivelul tehnicii mondiale.

Aprofundarea, în cadrul predării economiei politice și socialismului științific, a cunoștințelor despre continuarea neabătută a politicii de industrializare socialistă a țării, despre creșterea impetuoasă a forțelor de producție și justa lor repartizare pe întregul teritoriu al țării, despre dezvoltarea intensivă și multilaterală a agriculturii, îmbunătățirea sistematică a calității produselor, creșterea venitului național și justa lui utilizare, astfel încît binefacerile socialismului să fie tot mai puternic simțite în viața fiecărui cetățean, a întregului popor.

Aprofundarea cunoștințelor despre dezvoltarea și perfecționarea continuă a cercetării științifice și a învățămîntului. Prin activitatea în cercuri științifice, prin participarea la olimpiade, la reuniuni cu carcter științific etc. se va stimula interesul elevilor pentru cercetarea științifică.

Informarea elevilor, în cadrul orelor de dirigenție, al unor vizite, întîlniri cu reprezentanți ai organelor de stat, asupra activității organelor puterii de stat, a deputaților, asupra drepturilor și îndatoririlor cetățenești.

Participarea elevilor la munca patriotică, la acțiunile de înfrumusețare a satelor și orașelor patriei.

Obiective. Dezvoltarea dragostei pentru P.C.R., pe baza cunoașterii tot mai aprofundate a istoriei partidului și a politicii sale științifice, pe baza înțelegerii rolului partidului ca forță politică conducătoare a societății noastre.

Trezirea stimei și respectului deosebit față de comuniști și cultivarea dorinței de a deveni membru al P.C.R.

Mijloace. Studierea sistematică, aprofundată, în cadrul socialismului științific, al istoriei patriei și al altor obiecte de învățămînt, a problemelor privind istoria luptei clasei muncitoare din țara noastră, a mișcării socialiste, a P.C.R. Sprijinirea elevilor în a aceștia să înțeleagă istoria mișcării muncitorești, a P.C.R., în lumina acțiunii legilor sociale obiective, în strînsă legătură cu dezvoltarea economică, politică, științifică și culturală a țării. Obișnuirea elevilor să interpreteze științific, obiectiv, pe baza cunoștințelor însușite în cadrul procesului de învățămînt și al informărilor politice, evenimentele social-politice din diferite perioade ale dezvoltării țării, să cunoască evoluția clasei muncitoare de la apariție și pînă la cucerirea poziției de clasă conducătoare a societății.

Folosirea orelor de dirigenție, a informărilor politice, pentru a stimula aprecierea independentă de către elevi a semnificației unor evenimente din viața partidului. Cultivarea încrederii nețărmurite în clasa muncitoare și în P.C.R., care au găsit întotdeauna căile și forțele capabile să asigure depășirea momentelor grele, învingerea greutăților și continuarea drumului spre socialism. Înțelegerea de către elevi a însemnătății tradiției democratice din gîndirea românească în crearea cîmatului favorabil răspîndirii ideilor socialiste în țara noastră.

Sublinierea, în cadrul lecțiilor de literatură română, de socialism științific și de istoria patriei, a contribuției aduse de publicațiile socialiste — „Contemporanul", „Revista Socială" — la răspîndirea marxismului în țara noastră, la formarea conștiinței de clasă și la maturizarea politică a proletariatului.

Evidențierea rolului unor reprezentanți ai mișcării socialiste din România, ca Iosif Nădejde, Ștefan Stîncă, Panait Moșoiu, Raicu-Ionescu-Rion, Constantin Z. Buzdugan, în publicarea unor studii originale în lumina socialismului științific, precum și a activității teoretice desfășurate de către C. Dobrogeanu-Gherea. Cunoașterea rolului jucat în organizarea și îndrumarea mișcării muncitorești de unii militanți ridicați din rîndul proletariatului, ca Alexandru Ionescu, Constantin Olcescu etc.

Folosirea lecțiilor de socialism științific, de istoria patriei, a unor simpozioane, concursuri, vizite la muzee etc. pentru înțelegerea de către elevi a semnificației și însemnătății creării P.S.D.M.R. (1893). Cunoașterea rolului jucat de militanți revoluționari ca: I. C. Frimu, Ștefan Gheorghiu, Mihail Gh. Bujor, Alecu Constantinescu, Vasile Anagnoste în dezvoltarea în continuare a mișcării muncitorești și în refacerea partidului socialist. Evidențierea faptului că P.S.D. din România s-a situat în rîndul partidelor și grupărilor de stînga din Internaționala a II-a, care au condamnat primul război mondial imperialist și au avut un rol important în organizarea Conferinței socialiste internaționale de la Zimmerwald, îndreptate împotriva războiului.

Valorificarea conținutului educativ al cunoștințelor despre Congresul din 8 mai 1921, despre atitudinea delegaților care au votat pentru crearea P.C.R. Sublinierea rolului jucat de militanți de seamă ai mișcării socialiste, cum au fost: Gheorghe Cristescu, Andrei Ionescu, Dumitru Grofu, Gheorghe Niculescu-Mizil, Gheorghe Stoica, Constantin Mănescu, Mihai Cruceanu. Sublinierea ideii că înființarea P.C.R. reprezintă o etapă superioară în mișcarea revoluționară și democratică din țara noastră. Cunoașterea aprofundată a luptei duse de P.C.R. în anii regimului burghezo-moșieresc pentru apărarea intereselor oamenilor muncii, pentru progres social, pentru libertatea și independența Patriei.

Folosirea informărilor politice, a unor dezbateri, expuneri, pentru familiarizarea elevilor cu preocupările partidului pentru clarificarea unor probleme ideologice și politice, pentru cristalizarea liniei generale politice, a tacticii și strategiei sale. Se recomandă participarea elevilor la expuneri și dezbateri pe astfel de teme în cadrul Societății de științe istorice și filologice.

Valorificarea, în cadrul lecțiilor, al unor expuneri, procese științifice, mese rotunde etc., a conținutului educativ al cunoștințelor privind lupta partidului împotriva fascismului, a dictatului de la Viena, a dictaturii militaro-fasciste antonesciene și a războiului antisovietic. Evidențierea luptei P.C.R. pentru pregătirea și înfăptuirea insurecției armate din August 1944.

Valorificarea conținutului lecțiilor de socialism științific și de istoria patriei, pentru a scoate în evidență rolul P.C.R. de forță conducătoare a poporului în revoluția populară, în opera de construire a socialismului și de desăvîrșire a construcției socialiste.

Sublinierea înaltelor calități ale comuniștilor și trezirea interesului elevilor din clasele a XII-a pentru a cunoaște viața și activitatea comuniștilor și pentru a deveni membri de partid, pentru cunoașterea rolului P.C.R. în viața societății noastre, a scopului său final, prin întîlnirile cu activiști de partid, cu membri de partid.

Se recomandă obișnuirea elevilor să consulte și să utilizeze reviste și lucrări cu caracter politic („Analele Institutului de studii istorice și social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R.", „Lupta de clasă" etc.).

O b i e c t i v e. Înțelegerea internaționalismului socialist ca model de îmbinare armonioasă a intereselor naționale ale fiecărei țări socialiste cu interesele comune ale întregii comunități a statelor socialiste.

Aprofundarea noțiunilor de independență și suveranitate națională.

Mijloace. Valorificarea conținutului educativ al lecțiilor de istorie, de socialism științific, de literatură română, subliniindu-se că de la începuturile sale mișcarea muncitorească din România s-a afirmat ca un detașament activ al proletariatului mondial, ca parte integrantă a mișcării muncitorești internaționale. Sublinierea legăturilor mișcării muncitorești din România cu organizațiile muncitorești naționale și internaționale, cu conducătorii proletariatului internațional. Lărgirea cunoștințelor despre legăturile lui F. Engels cu socialiștii români, despre interesul lui K. Marx pentru cunoașterea realităților românești, despre referirile lui V. I. Lenin la situația din România. De exemplu, considerațiile lui Marx, din perioada revoluțiilor din 1848, care aprecia Bucureștiul ca un centru important al mișcării revoluționare din această parte a Europei.

Sublinierea — în cadrul procesului de învățămînt, al unor simpozioane, expuneri — a participării socialiștilor români la activitatea Internaționalei I (Mircea Rosetti, Gheorghe Panu, Vasile Conta, Zamfir Arbore), a creării la Timișoara a unei secții a Internaționalei, în frunte cu Gh. Ungureanu și Carol Farcaș.

Informarea largă, documentată a elevilor, în cadrul lecțiilor de istorie și de socialism științific, al unor ore de dirigenție, vizite la muzee etc. asupra atitudinii mișcării muncitorești și socialiste din România, de solidaritate și sprijin activ față de luptele proletariatului mondial. De exemplu, lupta combatanților români pe baricadele Comunei din Paris; solidaritatea cu lupta proletariatului rus împotriva țarismului în 1905; sprijinirea morală și materială a echipajului revoluționar de pe crucișătorul „Potemkin", debarcat la Constanța; solidaritatea cu Marea Revoluție Socialistă din Octombrie; lupta cu arma în mînă pentru apărarea primului stat socialist din lume; solidaritatea cu revoluția proletară ungară; sprijinirea revoluției proletare din Germania.

Folosirea lecțiilor, a unor ore de dirigenție, a unor adunări U.T.C., cursuri, simpozioane, mese rotunde, pentru cunoașterea de către elevi a liniei P.C.R. de cultivare cu consecvență în masele oamenilor muncii a spiritului internaționalismului proletar. Aprofundarea cunoștințelor despre principiile fundamentale privind politica internă și externă a țării noastre — principii cuprinse în Declarația din aprilie 1964 și în Documentele Congresului al IX-lea al P.C.R.

Informarea largă a elevilor prin lecțiile de socialism științific, de istorie, în cadrul orelor de dirigenție, al unor expuneri etc. asupra contribuției P.C.R. la promovarea și respectarea consecventă a normelor de bază ale raporturilor dintre partidele comuniste și muncitorești: principiul independenței, al egalității în drepturi, al neamestecului în treburile interne, al internaționalismului proletar.

Folosirea presei noastre, a unor expuneri făcute de activiști de partid, de personalități ale vieții politice, ziariști etc. pentru aprofundarea cunoștințelor elevilor despre dezvoltarea legăturilor P.C.R. cu toate partidele comuniste și muncitorești. Eviden-

țierea contribuției P.C.R. la apărarea unității mișcării comuniste și muncitorești internaționale.

Analiza în cadrul lecțiilor, al unor acțiuni speciale ale organizației U.T.C. și în alte ocazii a unor aspecte esențiale ale politicii statului nostru socialist de pace și colaborare internațională. Evidențierea aportului țării noastre la promovarea ideii că în lumea contemporană singurul temei pe care se pot așeza relațiile internaționale dintre state îl constituie respectarea suveranității și independenței naționale, a egalității în drepturi, a neamestecului în treburile interne, a avantajului reciproc.

Sublinierea poziției Republicii Socialiste România în problema lichidării blocurilor militare, a desființării bazelor militare și a retragerii trupelor de pe teritoriul altor țări.

Informarea elevilor și obișnuirea lor să se informeze și singuri asupra inițiativelor țării noastre cu privire la acțiunile pe plan regional, în vederea îmbunătățirii relațiilor de bună vecinătate între statele europene aparținînd unor sisteme social-politice diferite, cu privire la transformarea Balcanilor și a regiunii Mării Adriatice într-o zonă a colaborării pașnice, fără arme nucleare, cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a ideilor păcii și colaborării între popoare.

E. Educarea în spiritul umanismului socialist

Obiective. Consolidarea noțiunii de umanism socialist. Înțelegerea esenței revoluționare a umanismului socialist. Cunoașterea limitelor umanismului burghez, a caracterului reacționar al teoriilor burgheze despre om — rasismul, șovinismul, naționalismul, cosmopolitismul etc. Cunoașterea semnificației umaniste a concepției despre om a partidului nostru, a caracterului profund și autentic umanist al orînduirii socialiste. Însușirea concepției marxiste asupra valorilor. Înțelegerea valorii sociale a omului, a rolului pe care-l au oamenii în istorie.

Dezvoltarea unei concepții juste despre om, despre sensul vieții sale.

Adîncirea conținutului unor noțiuni ca: demnitate, respect reciproc, colegialitate, prietenie etc.

Mijloace. Lecțiile de economie politică capitalistă vor fi valorificate în scopul evidențierii situației omului exploatat, sărăcit și mutilat sufletește în condițiile existenței proprietății private asupra mijloacelor de producție. Se va scoate în relief incompatibilitatea dintre relațiile capitaliste și prețuirea omului. Se vor folosi și comenta cu elevii texte din clasicii marxism-leninismului privind situația omului în societatea capitalistă. La lecțiile de economie politică socialistă, se va insista asupra faptului că lichidarea relațiilor sociale de exploatare a omului de către om au dus la cîștigarea demnității umane, că omul în socialism a devenit unicul scop al producției.

Elevii vor fi ajutați să înțeleagă că desființarea proprietății private asupra mijloacelor de producție a dus la transformarea relațiilor dintre oameni în relații cu adevărat umane, că orînduirea socialistă este profund umanistă. Li se va explica faptul că numai în societatea socialistă noțiunea de om capătă semnificația ei reală, aplicîndu-se în egală măsură bărbatului și femeii, oamenilor de naționalități sau rase diferite, de profesiuni diferite.

Prin lecțiile de socialism științific, elevii vor fi ajutați să descifreze sensul activității umane, al dezvoltării omenirii, să înțeleagă semnificația și valoarea umanistă a marxismului, unitatea dintre conținutul științific și cel etic, umanist, al politicii partidului nostru. Se pot comenta cu elevii texte din operele clasicilor marxism-leninismului privind sensul pe care-l dau marxiștii umanismului socialist, cum ar fi: „...Acest comunism, ca naturalism desăvîrșit este egal cu umanismul, ca umanism desăvîrșit este egal cu naturalismul, el este adevărata rezolvare a conflictului dintre om și natură și dintre om și om, adevărata soluționare a conflictului dintre existență și esență, dintre obiectivizare și autoafirmare, dintre libertate și necesitate, dintre individ și specie" (K. Marx și F. Engels, „Despre artă și literatură"), „Acest concept (= omul) este tendința de a se realiza pe sine, de a-și da prin sine însuși obiectivitate în lumea obiectivă și de a se realiza (de a se împlini) pe sine" (V. I. Lenin, „Opere", vol 38).

Cunoașterea sensului unor concepții rigide, extremiste, despre om, despre viață.

Valorificarea lecțiilor de istorie în sensul înțelegerii de către elevi a legilor generale care acționează în societatea omenească, a dinamicii forțelor sociale înaintate, a rolului preponderent al maselor populare în înfăptuirea aspirațiilor de progres ale omenirii. Prin lecțiile de istorie elevii vor fi ajutați să desprindă imaginea personalităților care s-au identificat și au acționat în sensul aspirațiilor de progres ale popoarelor, să cunoască și să înțeleagă drumul greu străbătut de societatea omenească, de popoare, pentru înfăptuirea libertății, independenței.

Se va insista asupra faptului că de-a lungul istoriei masele populare au respectat întotdeauna ceea ce implică cuvîntul omenie (curaj, hărnicie, prietenie, sinceritate în opinii și atitudini, sentimentul dreptății sociale), au respins tot ceea ce degradează omul (lenea, ipocrizia, trădarea, pizma, exploatarea).

La lecțiile de literatură, se va scoate în evidență filonul de umanitate al personajelor în conflict cu societatea burgheză, ce tindea să desfigureze ființa umană — de exemplu, în operele lui M. Sebastian („Jocul de-a vacanța", „Steaua fără nume", „Ultima oră"); la Camil Petrescu (drama „Bălcescu"); la M. Sadoveanu („Baltagul", „Frații Jderi"); la G. Călinescu („Enigma Otiliei") ș.a. Din literatura de după 23 August 1944 se vor evidenția înaltele calități cetățenești ale comuniștilor (Anton Filip din „Bărăganul" de V. Em. Galan, Petru Arjoca din „Cetatea de foc" de M. Davidoglu, Ilie Barbu din „Desfășurarea" de Marin Preda etc.), care pot constitui exemple pentru elevi în formarea unui ideal de viață uman.

Din poezia noastră nouă li se va recomanda să citească poezii care cîntă omul contemporan, eforturile și biruințele sale. De asemenea, li se va recomanda să citească o serie de piese de teatru cu o problematică bogată privind umanismul din zilele noastre: „Moartea unui artist" de H. Lovinescu, „Șeful sectorului suflete" de Al. Mirodan, „Secunda 58" de D. Dorian, „Simple coincidențe" de P. Everac. În mod deosebit, se va valorifica conținutul educativ al poemului „Cîntare omului" de T. Arghezi. Cu prilejul predării acestui imn de slavă închinat omului, puterii omenești, se va scoate în evidență scopul activității umane, așa cum este redată în poem. Se va insufla elevilor încredere în puterea de cunoaștere a omului eliberat de superstiții și de orice teamă de necunoscut.

În cadrul cercurilor literare, se va descifra mesajul umanist al unor opere scrise înainte și după 23 August 1944. De asemenea, li se va recomanda elevilor să citească lucrări ce dezbat probleme etice, atît din literatura noastră, cît și din literatura universală. Elevii vor fi sfătuiți să citească cărți apărute la noi în colecția „Oameni de seamă" (Dante Alighieri, George Enescu, Ștefan Luchian, Romain Rolland ș.a.).

În orele de dirigenție, se va urmări să se răspundă la o serie de întrebări firești la vîrsta adolescenței privind atitudinea pe care trebuie să o aibă elevii în societate, conținutul unor noțiuni morale ș.a. Li se vor explica elevilor unele valori umane, unele criterii după care trebuie alese. Se pot organiza ore de dirigenție cu teme ca : „Valorile și aspirațiile tineretului în epoca contemporană", „Idealul de viață al tînărului zilelor noastre", „Ce înseamnă să fii om în sensul etic al cuvîntului", „Profilul moral-spiritual al tînărului de azi" etc.

În cadrul unor astfel de ore, dirigintele va face apel la conștiința morală a tinerilor, pentru a-i antrena la atitudini și acțiuni morale. Se vor da îndrumări care să-i orienteze în viață, li se vor face recomandări, li se vor da exemple de fapte și oameni culese din literatură, din viața de toate zilele. Tot în cadrul orelor de dirigenție se pot prezenta și comenta biografiile unor personalități de seamă. Pentru a îndemna elevii să lupte împotriva unor trăsături negative de caracter, se pot folosi anumite citate din diferite opere literare.

Dirigintele, în colaborare cu organizația U.T.C. din clasă, poate organiza cu elevii o serie de discuții în cadrul cărora să se releve baza socială a umanismului socialist, în ce constă sensul și frumusețea vieții etc.

Informarea elevilor cu prevederile înscrise în „Carta drepturilor omului".

Dirigintele va iniția și o serie de convorbiri etice cu elevii (colective sau individuale), cu băieții și fetele laolaltă sau separat, ținînd seama de necesitatea — la această vîrstă — a educării diferențiate în anumite privințe.

În cadrul convorbirilor etice se pot comenta anumite texte, reflecții, maxime etice privind diferitele aspecte ale umanismului socialist. Cu acest prilej se va pune problema colegialității, prieteniei, dragostei. Se va folosi mult material din literatura beletristică, exemple luate din viață. Se vor prezenta înalta pilde de prietenie (de exemplu, prietenia dintre K. Marx și F. Engels, dintre M. Eminescu și I. Creangă). Se vor valorifica unele filme, piese de teatru, cărți, articole apărute în „Scînteia tineretului", în special cele de la rubrica „Să discutăm despre tinerețe, educație, răspunderi".

Participarea elevilor la unele conferințe organizate pentru tineri la căminele culturale, la casele de cultură, de către societățile științifice, cu teme ca : „Omul — creator de valori materiale", „Despre valorile etice în socialism", „Idealurile umaniste ale societății socialiste", „Tineretul și contemporaneitatea" etc.

Obiective. Pregătirea tinerilor pentru viața de familie, dezvoltarea respectului pentru familie, a dorinței de a da dovadă de omenie în viața de familie. Educarea simțului responsabilității față de dragoste, căsătorie, familie. Formarea unei atitudini de respect și grijă a generației tinere față de generația vîrstnică.

Mijloace. Valorificarea lecțiilor de istorie, de socialism științific, privind conținutul și rolul istoric al familiei.

Organizarea unor ore de dirigenție cu teme ca :

„Prietenia și dragostea", „Familia în societatea socialistă", „Egalitatea în drepturi între bărbat și femeie" etc. Organizarea de către dirigintele clasei a unor discuții cu elevii, în cadrul cărora ei să fie lămuriți asupra relațiilor care trebuie să existe între sexe, asupra faptului că raporturile dintre bărbat și femeie poartă pecetea umanului, că, așa cum a spus Marx, în atitudinea bărbatului față de femeie se dezvăluie în ce măsură comportarea naturală a omului a devenit omenească.

Se pot purta discuții cu elevii pe tema dragostei, ca sentiment ce implică nu numai atracție reciprocă, ci și prietenie, respect, înțelegere, încredere, grija unuia față de celălalt, grija pentru copii, pentru educarea lor.

Pot fi puse în discuția clasei și teme ca: „Ce este fericirea", „Pe ce se bazează o familie sănătoasă", „La ce vîrstă iubește omul", „Fata pe care o iubesc — viitoare soție și mamă" ș.a.

Cunoașterea legislației familiei și a căsătoriei, care asigură egalitatea reală a femeii cu bărbatul în familie și în viața socială. Cunoașterea prevederilor Constituției Republicii Socialiste România conform cărora femeia are drepturi egale cu bărbatul.

Îndrumarea băieților de a da dovadă de politețe, de respect față de femeie, de sinceritate, de seriozitate. De asemenea, fetele să dea dovadă de demnitate personală, pudoare, răspundere, seriozitate, simț critic. Să fie ajutate să-și însușească principiile demnității feminine.

Stabilirea în colectivul de elevi a unor relații principiale între băieți și fete.

Recomandarea unor opere literare care oglindesc sentimentul dragostei sincere, adevărate.

Stimularea interesului elevilor pentru citirea articolelor apărute în presa pentru tineret ce dezbat diferite probleme de etică.

Audierea unor conferințe cu teme ca: „Rolul familiei în societatea socialistă", „Originea și esența familiei", „Forme istorice ale familiei", „Căsătoria, moment important în viața omului", „Cum să ne întemeiem un cămin" etc.

Atitudinea părinților în familie, grija lor pentru creșterea și educarea copiilor trebuie să constituie un exemplu demn de urmat pentru copii.

În cadrul propagandei pedagogice, părinții vor primi îndrumări, sfaturi cu privire la atitudinea lor față de copii și invers, sfaturi privind raporturile care trebuie să existe între membrii familiei, între frați și surori etc. Părinții vor fi lămuriți asupra contribuției specifice a familiei la pregătirea tinerilor pentru viața de familie, asupra metodelor, procedeelor care trebuie folosite pentru atingerea acestui țel.

Obiective. Dezvoltarea convingerii privind valoarea și capacitățile creatoare ale omului. Stimularea năzuinței de a-și îndrepta toate eforturile spre făgașul plenitudinii, al onestității; stimularea dorinței de a contribui la dezvoltarea continuă a valorilor, la bunăstarea și fericirea celor ce muncesc. Educarea optimismului, a bucuriei de viață. Cultivarea încrederii în forțele păcii și socialismului, în viitorul fericit al omenirii. Dezvoltarea convingerii că tineretului îi revine un rol deosebit de important în lupta pentru consolidarea păcii, pentru înțelegere și cooperare între toate popoarele. Consolidarea idealurilor de pace, de umanitate.

Mijloace. Discutarea cu elevii, în cadrul orelor de dirigenție sau cu alte prilejuri, a unor probleme, cum ar fi: valoarea socială a omului; rostul superior al prezenței omului în lume; marile răspunderi ce revin omului în epoca contemporană; descoperirile științifice în serviciile omului etc.

În orele de dirigenție, în discuțiile cu elevii, aceștia vor fi lămuriți asupra faptului că omul, reprezentînd o valoare specifică, este capabil de o continuă perfectibilitate. De asemenea, va fi stimulată dorința elevilor de a se autoperfecționa, autodezvolta.

Cunoașterea înaltei aprecieri care se acordă astăzi în țara noastră marilor personalități politice, științifice, culturale, artistice.

Înfățișarea unor exemple de mari personalități care au avut atitudine de admirație față de realizările umane. Lectura biografiei unor astfel de personalități.

Recomandarea de a citi din operele unor mari gînditori care au scris pagini entuziaste despre demnitatea omului și despre puterile lui spirituale: Leonardo da Vinci, Pico della Mirandola, Montaigne, Rousseau, Voltaire, Goethe etc.

Comentarea unor reflecții despre om ale acestor gînditori. Dintre scriitorii contemporani care abordează problema omului li se vor recomanda să citească din Camus, Sartre, Simone de Beauvoir etc.

Citirea literaturii despre viața și activitatea oamenilor de seamă din alte țări, despre mari umaniști care au iubit cu pasiune omul.

Cultivarea intereselor pentru folclorul poporului nostru, care exprimă o mare sete de viață, optimism riguros și lucid, o credință nestrămutată în valoarea omului. Organizarea unor acțiuni cu caracter optimist, acțiuni în care elevii își pot manifesta bucuria lor de viață.

Informarea elevilor asupra realizărilor obținute de poporul nostru în toate domeniile de activitate, subliniindu-se în același timp că oamenii sînt aceia care produc bunurile materiale și spirituale.

Stimularea urmăririi cu interes de către elevi a descoperirilor înregistrate pe plan mondial în diverse domenii de activitate.

Citirea literaturii pentru răspîndirea cunoștințelor științifice.

Audierea emisiunilor radiofonice și televizate dedicate suceselor obținute în diverse domenii de activitate, cum ar fi: „Oameni de seamă", „Ochiul magic", „Teleenciclopedia", „Vreau să știu" etc. Vizitarea unor expoziții privind realizările poporului român, precum și ale altor popoare.

Informarea elevilor asupra propunerilor României privind promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace, de respect reciproc și înțelegere între popoare. Educarea tineretului în vederea cunoașterii reciproce între popoare, pe baza respectării valorilor materiale și spirituale, a independenței și dreptului la autodeterminare al tuturor popoarelor.

Lărgirea orizontului cultural al elevilor. Familiarizarea elevilor cu viața și activitatea tineretului din alte țări.

Urmărirea manifestărilor de prietenie dintre tinerii din toate țările (festivaluri internaționale, întîlniri artistice, sportive etc.).

Însușirea de către tineret a unor cunoștințe cît mai temeinice asupra vieții oamenilor din alte țări.

Vizionarea unor filme documentare, a unor jurnale cinematografice ce înfățișează viața și lupta popoarelor asuprite pentru eliberarea de sub jugul colonial.

Organizarea unor schimburi de fotografii, cărți, desene, hărți, între tinerii din patria noastră și cei din alte țări.

Intensificarea învățării limbilor străine.

O b i e c t i v e. Dezvoltarea obișnuinței la elevi de a fi amabili unii cu alții, de a veni la timp în sprijinul colegului, prietenului, de a da dovadă în orice împrejurare de spirit de dreptate, de sinceritate. Formarea deprinderii de a îmbina în mod just grija plină de atenție cu înalta exigență față de om.

Consolidarea atitudinii intransigente față de lipsuri. Cultivarea priceperii și iscusinței de a-și autocontrola atitudinea pe care o au față de cei din jur.

Dezvoltarea unor trăsături de caracter ca : dragostea pentru adevăr, stăpînirea de sine, buna-cuviință ș.a.

Mijloace. Se vor folosi mijloacele indicate pentru clasele IX—X. În plus : evidențierea — la gazeta de perete, în emisiunile stației de radioamplificare — a uteciștilor care au o atitudine plină de atenție față de colegi, manifestă sensibilitate la durerea și la greutățile altuia. Criticarea acelor elevi care se comportă nedrept față de alții, umilesc demnitatea altora, nu știu să-și recunoască lipsurile din comportarea lor.

Urmărirea, în școală, în internatele școlare, a modului cum elevii mari se poartă cu elevii mai mici, cu personalul administrativ.

Mobilizarea activă și conștientă a elevilor în lupta împotriva scăderilor din comportare.

BIBLIOGRAFIE

K. MARX și F. ENGELS, *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., 1960.

K. MARX, *Capitalul*, vol. I, Ed. politică, 1960, p. 499.

F. ENGELS, *Despre autoritate*.

V. I. LENIN, *Despre învățămîntul public*, E.S.D.P., 1959.

V. I. LENIN, *Sarcinile Uniunilor Tineretului*, Ed. tineretului, 1953.

V. I. LENIN, *Opere*, vol. 28, E.S.P.L.P., 1955, p. 177.

V. I. LENIN, *Despre disciplina în muncă*, În : Opere, vol. 30, E.S.P.L.P., 1956, p. 429—430.

* * * *Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, 1966.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Congresul al IX-lea al P.C.R. Raportul Comitetului Central al Partidului Comunist Român cu privire la activitatea partidului în perioada dintre Congresul al VIII-lea și Congresul al IX-lea al P.C.R.* În : Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, Ed. poltică, 1966, p. 21—105.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul al VIII-lea al Uniunii Tineretului Comunist*. În : Congresul al VIII-lea al Uniunii Tineretului Comunist, Ed. politică, 1966, p. 7—19.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Partidul Comunist Român — continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești și socialiste din România.*, Ed. politică, 1966.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Pentru progresul continuu al științei, învățămîntului și culturii românești*, Ed. politică, 1966, 32 p.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 21—23 decembrie 1966*, Ed. politică, 1966, 46 p.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Rolul conducător al partidului în etapa desăvîrșirii construcției socialismului*, Ed. politică, 1967, 60 p.

NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la politica externă a partidului și guvernului* ; Ed. politică, 1967.

ION GHEORGHE MAURER, *90 de ani de la cucerirea independenței de stat a României. Cuvîntare rostită la adunarea solemnă din 8 mai 1967*, Ed. politică, 1967, 21 p.

* * * *Hotărîrea Comitetului Central al Partidului Comunist Român și a Consiliului de Miniștri cu privire la reglementarea programului de muncă și întărirea disciplinei în întreprinderi, ministere, instituții centrale, sfaturi populare și organizații obștești*. In : „Scînteia" (11 mai) 1967, nr. 7337.

* * * *Raportul Comitetului Central al Uniunii Tineretului Comunist cu privire la activitatea Uniunii Tineretului Comunist în perioada dintre Congresul al VII-lea și Congresul al VIII-lea ale U.T.C. și sarcinile ce revin Uniunii Tineretului Comunist pe baza Hotărîrilor celui de-al IX-lea Congres al Partidului Comunist Român.*

PETRE BĂRBULESCU, ACULIN CAZACU, ANTON VASILESCU, *Activitatea U.T.C. în școală*, Ed. politică, 1966, 140 p.

N. I. BOLDÎREV, *Osnovanie voprosi soderjania i metodiki nravstvennogo vosppitania. (Probleme de bază ale conținutului și metodicii educației morale)* În : „Sovetskaia pedagoghika", 1966, nr. 2.

GEORGETA DAN-SPÎNOIU, *Conduita morală a elevilor adolescenți.* În : „Revista de pedagogie", 1964, nr. 9, p. 58—67.

ION DUMITRESCU, *Folosirea metodei exercițiului la formarea conduitei morale a elevilor.* În : „Revista de pedagogie", 1965, nr. 4, p. 91—101.

GHEORGHIȚA FLEANCU, VIRGIL RADULIAN, *Disciplina conștientă și educarea ei în școala medie mixtă*, București, E.S.D.P., 1962, 216 p.

ROGER GARAUDY, *Umanismul marxist. Cinci eseuri politice*, Ed. politică, 1959, 254 p.

GHIȘE DUMITRU, *Existențialismul francez și problemele eticii*, Ed. științifică, 1967, 155 p.

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ, *Convorbiri etice la ora de dirigenție.* În: „Revista de pedagogie", 1965, nr. 5, p. 62—69.

C. I. GULIAN, *Problematica omului*, Ed. politică, 1966, 243 p.

ZDENA JESENSKA, *Nekterė metodicke probleme teorie mraveri vychovy (Unele probleme metodologice ale teoriei educației morale).* În : „Pedagogika", Praha, 1964, nr. 4, p. 393—414.

B. T. LIKACEV, *Opit eksperimentalnogo issedovaniia problem nravstvennogo vospitaniia (Un studiu experimental asupra problemelor de educație morală).* În: „Sovetskaia pedagoghika", Moskva, 1965, nr. 10, 67—74.

HELIODOR MUSZYNSKY, *Metodologizne problemy teorii wychowania moralnego (Problemele metodologice ale teoriei educației morale).* În : „Kwartalnik pedagogicz", Warszawa, 1965, nr. 1, p. 27—48.

STELIANA NĂSTĂSESCU, *Despre necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți.* În : „Revista de pedagogie", 1964, nr. 5, p. 22—38.

ȘTEFAN PASCU, *Educația patriotică a tineretului. În :* „Revista de pedagogie", 1966, nr. 11.

STOIAN STANCIU, *Autoeducația și actualitatea ei.* În : „Contemporanul", 1965, nr. 28 (9 iulie), p. 1, 2.

DUMITRU SALADE, *Educația moral-cetățenească în problematica pedagogică.* În : „Revista de pedagogie", 1966, nr. 8—9, p. 25—53.

O. ȘAFRAN, *Educația morală și experiența de viață a elevilor.* În: „Revista de pedagogie", 1964, nr. 11.

OVIDIU TRĂSNEA, *Morala socialistă. Clasa muncitoare promotoarea noii morale*, Ed. politică, 1965, 136 p.

* * * *Profilul spiritual al clasei muncitoare în socialism.* Ed. Academiei, 1964, 575 p.

* * * *Despre morala comunistă*, Ed. politică, 1966, 205 p.

* * * *Trăsăturile moralei socialiste în rîndul tinerei generații*, Ed. politică, 1964, 285 p.

* * * *Cîntare României*, Ed. pentru literatură, 1967, 428 p.

* * * *La O.N.U. în Comitetul pentru problemele sociale, umanitare și culturale. Adoptarea în unanimitate a declarației propuse de România cu privire la promovarea în rîndurile tineretului a idealurilor de pace.* În: „Scînteia", 1965, nr. 6787 (31 oct.), p. 4.

Educaţia estetică*

Lector univ. *BIANCA BRATU*

Obiective generale

A. Dezvoltarea receptivităţii estetice

Informarea artistică multilaterală ; iniţierea în valorile consacrate ale diferitelor domenii artistice, stimularea interesului pentru cele mai noi manifestări artistice, formarea unor cunoscători ai artei.

Stimularea reacţiilor proprii receptării estetice, personale, spontane, autentice (bogăţia, fineţea, nuanţarea recepţiei sensibile, profunzimea trăirilor afective aferente acestora).

Dezvoltarea gustului artistic întemeiat pe însuşirea unui sistem de valori şi pe conturarea unei sensibilităţi proprii.

Formarea conştiinţei estetice, a posibilităţii de orientare şi de selecţie a diferitelor aspecte estetice pe baza unor criterii generale şi statornice, personale şi autentice, de apreciere.

Dezvoltarea spiritului critic, a posibilităţii de a analiza şi de a judeca impresia produsă de operele receptate.

Formarea respectului şi dragostei faţă de artă, a pasiunii pentru frumos în toate manifestările sale.

Educarea, prin artă şi prin toate modalităţile frumosului, a sensibilităţii pentru natură, a gustului în viaţa cotidiană ; înţelegerea esteticii funcţionale a muncii.

B. Dezvoltarea aptitudinilor estetice creatoare

Stimularea aptitudinilor creatoare în recepţia artistică : dezvoltarea imaginaţiei integratoare, în raport cu opera de artă receptată.

Formarea posibilităţii de a exprima, de a comunica trăirea estetică (impresia produsă de opera artistică).

Dezvoltarea capacităţii de a surprinde, a aprecia şi a exprima cu mijloace artistice unele aspecte ale naturii şi ale existenţei cotidiene (un peisaj, un decor, o situaţie etc.) ; exprimarea artistică a vieţii interioare.

Stimularea creativităţii elevului : inventivitate, imaginaţie creatoare.

Stimularea trebuinţei de frumos, a posibilităţii de a cizela, de a finisa — sub raport estetic — produsul activităţii proprii.

Formarea abilităţilor estetice şi a deprinderii de a le folosi consecvent în muncă şi în viaţa cotidiană.

---

* Pentru realizarea acestui capitol au fost consultaţi tovarăşii: T. Ţopa, cercetător ştiinţific principal la Institutul de ştiinţe pedagogice; E. Rădulescu, C. Grecu, N. Sas, L. Dobrescu, profesori la Liceul „Ion Neculce" ; M. Cătălinescu, Ţipordei, profesori la liceul „M. Sadoveanu" ; I. C. Ivan, profesor la Liceul „Gh. Şincai" din Bucureşti.

Descoperirea elevilor cu înclinații artistice pentru literatură, plastică, muzică, dans, artă dramatică (îndrumarea lor spre activitatea artistică de amatori sau spre școli de calificare superioară).

Cultivarea spiritului de autocontrol în activitatea artistică, de exigență față de creația proprie.

C. **Integrarea formației estetice în profilul armonios al personalității**

Stimularea intereselor artistice prin ansamblul procesului instructiv-educativ.

Permanentizarea preocupărilor artistice ale elevilor; cultivarea unor interese persistente pentru unul sau mai multe domenii artistice.

Integrarea largă a preocupărilor artistice printre formele de petrecere a timpului liber.

Stimularea manifestărilor artistice, de gust estetic, combaterea gustului ieftin și a insensibilității față de frumos, în ținută și în mediul înconjurător.

Contribuția educației estetice la dezvoltarea unei gîndiri dialectice. Valorificarea formației estetice pentru cultivarea unor însușiri ca: imaginație, spirit constructiv în orice formă de activitate, inteligență nuanțată, posibilitate de a înțelege valoarea diferențiată a situațiilor, de a cuprinde realitatea în complexitatea ei (împotriva unei gîndiri obtuze, simplificatoare).

Cultivarea unității dialectice a eticului cu esteticul în ansamblul personalității. Integrarea înaltelor valori ale eticii comuniste în coordonatele fundamentale ale conștiinței estetice a tineretului. Educația morală prin artă.

Promovarea valorilor estetice ale educației fizice.

CLASELE IX—X

A. **Dezvoltarea receptivității estetice**

Obiective. *Inițierea în istoria literaturii și artei*, dezvoltarea intereselor estetice, formarea gustului, a respectului și dragostei pentru artă.

Mijloace. *Relevarea valorii artistice a operelor literare studiate în clasă conform programei și prin lectură suplimentară* (de exemplu: valoarea stilistică a scrierilor lui I. Neculce; valoarea poetică a sentințelor la cronicari și la D. Cantemir; gustul pentru parabolă la D. Cantemir și la I. Budai-Deleanu etc.; sesizarea treptei noi pe care o reprezintă valoarea artistică a literaturii noastre prin M. Eminescu, I. Creangă, I. Slavici, I. L. Caragiale; familiarizarea cu sensul căutărilor inovatoare în artă, care depășesc epoca: Al. Macedonski și mișcarea modernă a literaturii universale etc.).

Recomandarea unor lecturi suplimentare legate de autorii prezenți în programa claselor respective: „Amintirile" lui Creangă în întregime; familiarizarea cu ansamblul poeziei eminesciene și macedonskiene; aprecieri ale istoricilor literari contemporani despre autorii studiați.

Integrarea cunoștințelor de literatură română în ansamblul celor dobîndite prin studiul limbilor străine și al literaturii universale. În cadrul orelor de predare a limbii străine, depășirea limitelor stricte ale bucății de lectură pentru stimularea interesului față de marii scriitori universali, față de valorile clasice, față de istoria mișcării literare universale.

Recomandări curente la literatura română, în afara programei, pentru a răspunde nevoii de lectură a adolescenților și a le lărgi, prin intermediul lecturilor particulare, orizontul literar (dincolo de limitele epocii istorice studiate în clasele IX—X). Asigurarea unei continuități în receptarea marilor valori ale literaturii noastre contemporane, prin familiarizarea cu opera lui M. Sadoveanu și L. Rebreanu, a lui G. Bacovia, T. Arghezi și L. Blaga, a lui Z. Stancu și M. Preda etc.

Recomandarea lecturilor de literatură universală, valoroase, corespunzătoare intereselor manifestate de elevi și în același timp menite să-i pregătească pentru receptarea evoluției istorice a diferitelor modalități literare: marile romane realiste de la sfîrșitul secolului al XIX-lea; romane sociale contemporane (J. Steinbeck „Fructele mîniei", „Iarna nemulțumirii noastre"; Henrich Mann „Supusul" etc.); opere care stimulează acțiunea sau fantezia și care prin înaltul lor mesaj uman și estetic pot contracara efectul negativ al unor cărți polițiste de joasă calitate: (J. Verne; Stevenson „Comoara de pe insulă"; Wells „Omul invizibil"; Saint Éxupery „Pămîntul oamenilor", „Pilot de război"; Hemingway „Adio Arme", „Cui îi bate ceasul etc.); romanțări istorice, în același timp accesibile și educative estetic (L. Feuchtwanger; A. Tolstoi); cărți pasionante prin care se realizează trăirea marilor evenimente ale secolului (M. Șolohov „Pe Donul liniștit"; André Malraux, „Condiția umană"; J. Semprun „Marea călătorie"; „Jurnalul Annei Franck"); amintiri despre mișcările revoluționare, despre războiul mondial, despre lagărele hitleriste, despre războaiele de eliberare națională.

Integrarea unor informări de istoria artei și literaturii în planul istoriei universale. Organizarea, pe diferite căi, a acestei informații în pas cu predarea istoriei, pe marginea lecțiilor privind cultura și arta fiecărei epoci și perioade istorice; corelarea acestor informații cu cele dobîndite la istoria literaturii, a muzicii, a artelor; completarea acestora prin activități extrașcolare.

La orele de istorie privind dezvoltarea culturii universale, prezentarea unor diafilme („Din comorile culturii orientului antic"; „Monumente ale culturii medievale"); organizarea unor audiții cu discuri de muzică, cu lecturi literare, cu fragmente din piese reprezentative pentru epoca studiată etc. Stimularea întocmirii colecțiilor particulare de reproduceri sistematizate pe epoci, în ordinea lecțiilor de istorie studiate (arta antică, arta medievală, arta Renașterii etc.). Alcătuirea unor colecții de monezi vechi. Excursii (ca de exemplu: „Expediție pe urma civilizației și artei greco-romane pe teritoriul patriei noastre"), urmate de simpozioane, referate etc. Vizitarea sistematică a sălilor de expoziție și a muzeelor, în raport cu epocile studiate. Excursii la monumente de artă românească; întocmirea unor albume de fotografii — realizate de elevi — cu monumentele vizitate. Recomandarea unor lecturi accesibile despre viața artistică a diferitelor epoci („Tragicii greci", „Ovidiu", „Dante", „Shakespeare", „Racine" etc. — în colecția Oameni de seamă; „Goya" și „Înțelepciunea nebunului" de L. Feuchtwanger; „Beethoven" de R. Rolland etc.). Imprimări făcute de elevi pe bandă de magnetofon după emisiunile de radio și televiziune cu conținut istoric.

Sincronizarea informației din diferite domenii artistice.

Inițierea unor acțiuni în cadrul procesului de învățământ (la orele de istorie, literatură sau desen), ca și în cadrul activității extrașcolare (ședințe comune ale cercurilor de istorie, literatură, arte plastice etc.), pentru relevarea sincronismului dintre manifestările artistice ale unei epoci (arhitectură, plastică, muzică, literatură). De exemplu: „Atena și artele ei în secolul lui Pericle" — Democrația ateniană: o evocare a Adunării poporului (Ecclesia) în piața Atenei; proiecții și explicații: Arhitectura — ansamblul Acropolei (templele, Propyleele, Pinacoteca, frontoanele cu reprezentarea miturilor etc.); discuții despre stilul doric și cel ionic în construcția Parthenonului; Sculptura: Statuia Atenei (Phidias), Discobolul (Myron); Pictura: prezentarea ornamentației de pe vase cu picturi attice în stilul lui Polygnothos. Expunere despre muzica instrumentală în Grecia secolului al V-lea; Expunere despre teatrul grec; proiecție: Teatrul din Epidauros; lectură dramatizată din marii tragici sau din Aristofan. Istoriografia: Herodot, prezentare și lectură din fragmentul despre Dacia. Galeria gînditorilor: Socrate, Platon, Aristotel, Democrit (portrete).

În legătură cu istoria culturii naționale — „Cultura brîncovenească în epocă": vizitarea Muzeului de artă brîncovenească de la Mogoșoaia (sau proiecții) cu evidențierea specificului arhitectonic (raportat la arhitectura Renașterii italiene, a tradiției bizantine și a stilurilor autohtone), a valorii frescelor și picturilor etc. Proiectarea filmului despre Pîrvu Mutul. Evocarea epocii: lectură comentată din „Istoria hieroglifică" a lui Dimitrie Cantemir, din cronica stolnicului Cantacuzino, din „Istoria Românilor prin călători" de N. Iorga (vol. II — Călători apuseni subt Brîncoveanu); evocare folclorică: balada „Brîncoveanu Constantin".

Alcătuirea, de către elevi, a unor tablouri sincronice: istorie universală, istoria Romîniei, literatură, muzică, plastică etc. (Aceste tablouri, îngrijit lucrate, în tuș și culori, cu o singură verificare a datelor, pot fi expuse în clasă în cadrul lecțiilor sau activităților legate de inițierea artistică). Ele trebuie să fie însoțite de reproduceri, îmbinînd sincronismul cu memoria vizuală. În același sens, pot fi alcătuite și albume sincronice.

Stimularea elevilor în receptarea sensibilă a operelor de artă studiate. Audierea unor texte citite de autorii înșiși (înregistrate pe disc sau pe bandă de magnetofon), precum și a unor texte clasice citite de mari interpreți ai acestora, scriitori sau actori (în acest sens, discurile cu lecturi ale lui T. Arghezi, G. Călinescu, G. Vraca, M. Sadoveanu din opera lor, din I. Creangă și M. Eminescu etc.). Sînt binevenite și audițiile de acest tip la orele de limbi străine, cu texte accesibile.

Vizionarea, la școală sau acasă, a emisiunilor de televiziune consacrate artei și literaturii — de preferință în grupuri, cu organizarea unor discuții ulterioare.

Proiectarea, cu epidiascopul, a reproducerilor din capodoperele diferitelor epoci. *Alcătuirea unor mape cu reproduceri de artă, însoțite de un mic comentariu de specialitate* (epoca, școala, faza de creație a artistului, cîteva indicații asupra mijloacelor de expresie utilizate). De exemplu mape pe teme ca: „Plastica în antichitatea greco-latină" (Grecia — arhitectura, sculptura și succedaneele romane ale picturii; Roma — arhitectura și portretistica sculpturală); „Romanicul și bizantinul" (cu includerea artei bizantine românești); „Goticul"; „Pre-Renașterea și Renașterea italiană"; „Barocul și Rococoul" (italian, german, spaniol; barocul și rococoul în Transilvania); „Începuturile artei moderne" (impresionismul, post-impresionismul); „Modernismul" (Walter Gropius, Le Corbusier, Brâncuși, Picasso, Mondrian, Klee etc.); „Pictura românească modernă" (N. Grigorescu, I. Andreescu, Șt. Luchian, Gh. Pallady, Gh. Petrașcu, D. Gheață, T. Țucu-

lescu; grupul N. Tonitza, Șt. Dumitrescu, O. Han, Fr. Șirato); „Arhitectura și pictura românească veche"; „Folclor plastic românesc".

Ar fi bine să se alcătuiască, din peliculele existente, colecții de filme didactice pe teme de artă, care să circule, sub forma unei caravane cinematografice, la diferite școli din țară.

La cercurile de literatură să se organizeze concursuri de pastișe pentru aprofundarea receptării diferențiate a autorilor studiați, a epocilor și curentelor. (De exemplu: „Cronica anilor de școală", în stil Miron Costin; „O vacanță în mijlocul naturii", descrisă în stil romantic; „Satira unor moravuri", în stil Caragiale).

La cercul dramatic să se inițieze *concursuri de recitări și interpretări artistice*, pentru sublinierea sensurilor profunde ale textelor citite.

După studierea operelor se poate organiza *vizionarea, cu clasa, a spectacolelor* de teatru și a filmelor corespunzînd materiei predate în școală (V. Alecsandri, B. P. Hașdeu, I. L. Caragiale, B. Delavrancea, J. Molière, A. P. Cehov etc.) și se pot purta discuții pe marginea interpretării lor.

Valorificarea orelor de desen și muzică atît pentru formarea deprinderilor de tehnică și de execuție artistică, *cît și pentru educația artistică plastică și muzicală*. Încă înainte de începerea lecțiilor de istorie a artei se pot folosi mijloace diverse în acest sens. Ilustrațiile prin proiecții și audiții trebuie să devină principalul mijloc de educare a receptivității estetice. În această fază, este necesar să se stimuleze întocmirea de colecții — individuale și pe clasă — de reproduceri (foi volante, albume, cărți de artă). La orele de desen și de muzică se cer introduse analizele de opere, echivalente celor prevăzute curent în predarea literaturii.

La orele de desen, fiecare temă poate constitui un prilej de inițiere estetică, de familiarizare cu „limbajul specific" al artelor plastice. De exemplu, la desenul artistic profesorul poate și trebuie să discute cu elevii desenele realizate nu numai în ce privește desăvîrșirea lor tehnică, ci și în ce privește semnificația viziunii proprii pe care și-o exprimă elevul. Cu prilejul acestor lecții, pot fi aduse în clasă și reproduceri de tablouri celebre, din diferite epoci și școli picturale, reprezentînd „desene după natură" în diverse maniere și concepții. Profesorul le va defini, relevînd unghiurile estetice diferite ale creației plastice.

În același spirit, se pot valorifica mai bine și *orele de muzică*, prin introducerea ilustrațiilor muzicale cu ajutorul discurilor și benzilor de magnetofon.

Paralel, în cadrul activităților extrașcolare, se pot organiza periodic vizite la expoziții, muzee, monumente de artă, precum și audiții de concerte în săli publice sau chiar la școală, cu prilejul transmisiilor radiofonice sau de televiziune etc. — bineînțeles toate acestea însoțite sau urmate de discuții sub conducerea unor cadre calificate.

Excursiile organizate de școală pot viza de asemenea informarea artistică asupra epocilor creației românești, prin vizitarea — cu explicații adecvate — a vechilor palate, mînăstiri, biserici, vestite pentru arta lor arhitecturală, pentru frescele lor, pentru exponatele muzeelor pe care le cuprind.

Să li se ceară elevilor să viziteze — în vacanță — expozițiile locale de artă plastică, făcîndu-și însemnări proprii. La ora de dirigenție, se pot organiza lecturi ale însemnărilor personale în urma unor excursii sau vizite de acest tip, ca și a audițiilor muzicale etc.

În toate cercurile, accentul va cădea pe comunicarea impresiei personale, alături de relatarea informativă, combătîndu-se compilația și lipsa de receptivitate sensibilă.

În toate formele de activitate (în cercurile de literatură, de plastică, de muzică etc. ale elevilor) se va urmări în primul rînd educarea receptivității artistice. În aceste cercuri, accentul trebuie să cadă pe lectură, vizionare, audiție, exemplificări și recunoașterea unor fragmente.

În legătură cu programa, la orele de muzică și în activitățile extrașcolare este indicată stimularea gustului pentru marile categorii de opere muzicale, prin organizarea unor cicluri de audiții: „Începuturile muzicii europene, preclasicismul și genurile sale" (de exemplu: P. L. Palestrina, A. Corelli, D. Scarlatti, A. Vivaldi, Fr. Couperin, J. P. Rameau, H. Purcell), „Clasicismul, Romantismul, Muzica modernă" (de exemplu: J. S. Bach, G. F. Händel, F. J. Haydn, W. A. Mozart, L. Beethoven, Fr. Schubert, R. Schumann, J. Brahms, A. Bruckner, A. Schönberg, A. von Webern, Cl. Debussy, M. Ravel, A. Honnegger, O. Messiaen, E. Varese, G. Gershwin); „Alte școli muzicale" (M. I. Glinka, M. Musorgski, Rimski-Korsakov, S. Prokofiev, D. Șostakovici, E. Grieg, Fr. Liszt, B. Bartok, Fr. Chopin, A. Dvorjak); „Opera italiană" (G. Pergolizzi, G. Rossini, V. Bellini, G. Donizetti, G. Verdi etc.); „Opera germană" (W. A. Mozart, L. v. Beethoven, K. M. v. Weber, Richard Strauss, R. Wagner); „Opera modernă" („Pélléas et Mélisande" de Débussy; „Oedip" de G. Enescu etc.).

Cercurile de muzică, cercurile de „prieteni ai discului", pot programa alternativ audițiile, în funcție de preocupări: muzică simfonică, de cameră, de operă, muzică populară, lieduri și cîntece pe versurile unor poeți români sau străini, muzică ușoară, istorie a jazzului și a blues-urilor, seri de vechi romanțe românești, seri consacrate șansonetiștilor francezi, însoțite de discuții despre specificul artistic al muzicii ușoare, despre rolul textului poetic. Foarte utilă poate fi înscrierea elevilor pentru audierea cu regularitate a emisiunilor de concerte-lecții, urmate de consultații date cu competență de profesori sau de elevii din clasele mai mari, cu o bună pregătire muzicală.

Pasiunea adolescenților și a tinerilor pentru colecții se poate fructifica variat și în sensul culturii artistice. Colecționarii de timbre sau de ilustrații pot fi stimulați să le dea albumelor lor și o direcție de mică expoziție de istorie a artei. O pasiune cu un deosebit rol formativ, care poate fi mai mult cultivată, este bibliofilia, care pune în contact adolescentul cu librăria, anticariatul sau biblioteca, în căutarea cărții rare, a edițiilor bibliofile, a cărții vechi românești. Bibliofilii pot fi stimulați prin introducerea, în cercurile literare, a unor scurte comunicări despre achizițiile făcute de ei, în care prezentarea să se facă pasionat, cu bucuria precizării datelor, a descrierii amănunțite a valorii ediției, a ilustrației, a legăturii, a hîrtiei etc.

În școală se pot organiza grupuri folclorice.

Un *cerc de folcloriști*, cu preocupări complexe (literatură, muzică, plastică, dans etc.) se poate adăuga celorlalte, cu bune rezultate. Printr-un asemenea cerc se pot stimula preocupările etnografice în strînsă legătură cu folclorul regiunii în care se află liceul. Cercul poate asigura în școală un colț al folclorului regional, cu reproduceri și exponate originale, poate face cercetări proprii — culegeri de folclor, poate studia tradițiile de port, încrustările în lemn, ceramica, scoarțele.

Deosebit de utilă poate fi *colaborarea între cercuri*, prin acțiunea comună a mai multor cercuri de formație artistică, *pentru reliefarea relațiilor dintre arte*. Cercurile de poezie și de muzică pot organiza reuniuni de audiții și discuții privind raporturile dintre text și cîntec, întrepătrunderile dintre poezie și opera muzicală, valorile muzicale ale poeziei și valorile poetice ale simfoniei etc. De mare perspectivă poate fi colaborarea cercului de folclor cu toate celelalte cercuri artistice, atît pentru dezvoltarea tradițiilor naționale, cît și pentru reliefarea raportului dintre stilizarea folclorică

și arta modernă (de exemplu: sculptura populară în lemn și arta lui Brâncuși sau scoarțele olținești și pictura lui Țuculescu).

Evident, toate aceste mijloace sînt treptat valorificate în fiecare clasă, după cum, în cadrul fiecărui cerc, elevii claselor mai mari trebuie să sprijine la rîndul lor înțelegerea celor mici.

B. Dezvoltarea aptitudinilor estetice creatoare

Obiective. Stimularea aptitudinilor creatoare în recepție, a posibilităților estetice proprii; descoperirea și îndrumarea înclinațiilor artistice remarcabile.

Mijloace. *La temele de literatură română să se stimuleze expresia unor reacții personale, un stil și o concepție personală în elaborarea lucrărilor*, să se combată tendința de a compila sau de a copia, ca și citatomania. Temele însești să solicite creația personală, întemeiată pe studierea unei bibliografii, nu pe copierea ei, și fără un model imediat care poate deveni șablon. Astfel se pot da ca teme:

Portrete paralele de tipul: „M. Eminescu—Al. Vlahuță"; „I. Heliade-Rădulescu —Gh. Asachi", „Gh. Șincai—N. Bălcescu";

O prietenie literară: „M. Eminescu și I. Creangă".

Dialoguri sau discursuri imaginare: „I. L. Caragiale și M. Eminescu despre societatea vremii" (dar numai pe baza textelor scrise de ei); „T. Maiorescu—C. Dobrogeanu-Gherea despre poezia de debut a lui Arghezi"; „I. L. Caragiale — I. Creangă despre Popa Duhu"; „I. L. Caragiale: discurs la primirea în Academie".

Tablouri de epocă: „Începuturile teatrului la N. Filimon"; „La bojdeuca lui Creangă"; „O ședință la Junimea".

Lucrări de sinteză personală: Urmărirea unui personaj sau a unui șir de personaje în întreaga operă a scriitorului: „O plimbare cu Caragiale, în lumea personajelor sale".

La muzică: Să se urmărească — prin cîntece, solfegii, exerciții de interpretare și de receptare critică a interpretării — stimularea atitudinii active, creatoare, a elevilor. De exemplu, pentru cei mai dotați („cu voce"): mic concurs de interpretare vocală expresivă a unor partituri clasice, exprimînd diverse stări de spirit (tristețe, bucurie, entuziasm etc.); pentru ceilalți: receptarea acelorași partituri prin identificarea unor fraze muzicale etc.; interpretarea sentimentului exprimat de fragmentul audiat (ce-ți sugerează, ce semnificație îi găsești?); aprecierea subiectivă a interpretării (care dintre colegi exprimă mai bine sentimentul pe care l-ai identificat?); pentru întreaga clasă: compararea execuției școlărești cu o interpretare celebră (audiție de disc, sau de bandă).

La desen: Interpretări ale capodoperelor artei universale pe baza lecțiilor de istoria artei, a proiecțiilor, a vizionării expozițiilor etc.

Teme care să stimuleze receptarea creatoare a expresiei artistice proprii unui creator (de exemplu: „Culoarea la Țuculescu"; „Compoziția în «Odihnă la cîmp» de Corneliu Baba"; „Portretul clasic și portretul romantic"; „Figurativ și non-figurativ în reprezentarea aspirațiilor umane" etc.

Sînt necesare și trebuie realizate în limitele prilejuite de programă:

Lucrări de imaginație, la orele de desen artistic: „Decor de toamnă", „Primăvară", „Tinerețe", „Decor în game folclorice" (cu alegerea unui motiv specific regional, ca desen și colorit).

Exprimarea aceleiași teme în mai multe modalități de expresie artistică.

Activitatea independentă, creatoare, a elevilor poate fi stimulată prin popularizarea celor mai reușite creații ale lor.

Culegeri de creații remarcabile (literare, plastice), pe clasă și pe școală.

Albume ale claselor, în care profesorii de specialitate sau profesorii diriginți să colecționeze lucrările cele mai izbutite ale unei promoții de elevi; este bine ca aceste albume să fie prezentate, stimulativ, noilor promoții ale acelorași clase.

Revistele interne ale liceelor pot valorifica și pot stimula aspirațiile și aptitudinile creatoare, antrenînd activitatea proprie a elevilor nu numai prin colaborări izolate, ci și prin angajarea lor în ansamblul muncii redacționale: în elaborarea planului de număr și de perspectivă, în redactarea revistei, în ilustrarea și paginarea ei artistică.

Se pot organiza în școală — cînd este cazul — expoziții de artă plastică ale elevilor (desen, pictură, artă decorativă, caricaturi etc.). Asemenea expoziții — în măsura în care prezintă un interes artistic deosebit — pot circula între școli. Se recomandă în acest sens expoziții-concurs între școli, cu jurii alcătuite din specialiști și elevi.

În mod curent, e bine să se creeze prilejul de manifestare a elevilor cu aptitudini muzicale în cadrul serbărilor școlare, al reuniunilor cultural-artistice din școală sau prin colaborare cu cluburile din întreprinderile apropiate, cu casele de cultură etc.

La inițiativa profesorului de muzică sau a cercurilor de muzică, se pot organiza concerte date de elevi și, cînd este cazul, cu creații originale ale elevilor, improvizații pe teme date etc.

Antrenarea elevilor în ansamblurile corale ale liceului. Cultivarea tradițiilor corale românești (cu lucrări ale clasicilor muzicii românești, cu lucrări din repertoriul muzicii populare).

În măsura în care există în școală elevi buni instrumentiști, e recomandabil să se creeze formații instrumentale ale școlii (muzică simfonică, muzică de cameră, muzică populară etc.).

Manifestările cultural-artistice ale școlii (eventual și unele reuniuni culturale la nivelul clasei) sînt un bun prilej de stimulare și valorificare a diverselor posibilități creatoare.

Este bine ca uneori elevii să fie antrenați în selecționarea și organizarea programelor (în unele cazuri, și în scrierea textelor), în conceperea și montarea decorurilor, a costumelor, în interpretarea rolurilor etc. Evident, cu prilejul serbărilor școlare se impune solicitarea tuturor cercurilor artistice ale elevilor sau ale ansamblurilor amatoare (cenaclu, cercul de artă plastică, ansamblurile muzicale, dramatice, de dansuri).

În programul cercurilor de elevi se pot include manifestări artistice foarte variate:

La cercul dramatic se pot iniția concursuri de improvizații de mimă și pantomimă, interpretări și lecturi artistice, încercări de dramatizare sau de ecranizare a unor texte clasice studiate.

Organizarea unor concursuri coregrafice (inclusiv de dans modern), cu relevarea valorii artistice de ritm și expresivitate, împotriva vulgarității în dans. Alcătuirea machetelor de decoruri, afișelor, lucrărilor de decorație interioară etc.

Școala poate iniția *cercuri de artă manuală*, menite să stimuleze și alte laturi ale aptitudinilor creatoare: broderie și țesătură artistică, pirogravură, gravură în piele, legătură artistică, lucrări de ceramică. De asemenea, *se pot organiza cercuri de artizanat folcloric*, pentru cultivarea valorilor artistice tradiționale din regiune.

Sînt binevenite *cercurile de fotografi amatori* în care să se cultive fotografia artistică. O dată cu inițierea în tehnica fotografică, să fie îndrumată și stimulată optica artistică asupra obiectivelor din realitatea înconjurătoare, prin tematică: „capete de expresie", „spectaculosul în natură", „vînătoarea ineditului în cotidian", „poezia citadină" etc.

Un schimb de valori tinere și stimularea reciprocă între clase sau între școli ar putea fi asigurate prin periodice treceri în revistă a activităților artistice de amatori, ca și prin concursuri tradiționale, la date sau cu prilejuri fixe.

O atenție deosebită solicită stimularea posibilităților și preocupărilor estetice și *evidențierea laturii estetice a muncii productive, la orele de lucrări practice*. La aceasta pot contribui: preocuparea pentru aspectul îngrijit, atrăgător al locului de muncă (atelier, sală de lucru etc.), interesul și precizia în desenul tehnic, evidențierea valorii detaliului (proporțiile, cizelarea, finisarea), evidențierea raportului dintre forma și valoarea funcțională a produsului. Inițierea elevilor în estetica cotidiană, valorificarea înclinațiilor lor creatoare prin stimularea gustului în ținuta personală și în organizarea mediului ambiant.

În cadrul *orelor de dirigenție*, sau în cadrul *activităților extrașcolare* organizate de U.T.C., să se urmărească: inițierea în arta interioarelor, dispunerea armonioasă a obiectelor în cameră, aranjarea mesei, a florilor etc., inițiere în istoria modei (mobilă, decor, îmbrăcăminte); prezentarea liniilor semnificative ale artei moderne în interioare și îmbrăcăminte; cultivarea simțului proporțiilor, al măsurii, al bunului gust, în ținuta proprie. Expuneri (cu ilustrări) ale unor specialiști privitoare la ținuta adecvată în funcție de sezon, împrejurare, statură, înățișare etc.

Atît prin activitățile din clasă, cît și prin cele în afară de clasă și extrașcolare se va urmări, cu toată atenția, *descoperirea și îndrumarea elementelor înzestrate, cu înclinații artistice deosebite*. Posibilitățile și forțele creatoare ale acestora trebuie să fie larg folosite și stimulate în activitatea cercurilor artistice de amatori și a ansamblurilor artistice din școală. Lucrările sau creațiile remarcabile trebuie să fie prezentate publicului larg, prin publicarea în reviste de tineret și reviste literare, prin prezentarea în fața unui auditoriu etc. Totodată, se recomandă: colaborarea profesorilor de specialitate și mai ales a diriginților cu părinții, pentru a aprecia realist și a cultiva, cînd este cazul, posibilitățile adolescenților cu aptitudini deosebite. Este necesar să se asigure îndrumarea și informația lor artistică generală (pentru ca dezvoltarea talentului să se sprijine pe o temeinică și întinsă cultură artistică).

Îndrumarea elevilor cu aptitudini deosebite spre școlile sau cursurile de specialitate (licee de artă plastică, muzică etc.).

Stimularea unui profund respect pentru artă, prin contactul larg cu marile valori ale artei universale și prin exemplul de muncă al marilor creatori.

Stimularea exigenței față de sine, a spiritului critic față de creația proprie.

C. Integrarea formației estetice în profilul armonios al personalității

Obiective. Stimularea intereselor artistice prin ansamblul procesului instructiv-educativ. Contribuția educației estetice la dezvoltarea unei gîndiri dialectice. Cultivarea unității dialectice a eticului cu esteticul în ansamblul personalității *.

Mijloace. În afara acțiunilor diverse și specifice legate de diferite discipline de profil (pe care le-am indicat pînă aici), un rol important îl pot avea și profesorii disciplinelor non-artistice, care pot stimula interesele artistice ale elevilor prin: exemplul propriilor lor preocupări artistice; relevarea importanței desenului pentru formarea deprinderii de a percepe realitatea în imagini, deprindere necesară și la fizică, chimie etc.; relevarea relației artă-știință (rolul imaginației în dezvoltarea științei și tehnicii, intuițiile literaturii de anticipație, ipotezele științifice și confirmările ulterioare (Jules Verne). Exemple din care să se vadă că dezvoltarea științei și tehnicii nu se poate lipsi de contribuția imaginației creatoare, că adeseori cei mai mari inventatori au fost oameni cu preocupări multiple, complexe, inclusiv artistice.

Folosirea lecțiilor de geografie și de biologie și pentru sensibilizarea elevilor față de frumosul naturii (colecții de ilustrații despre frumusețile patriei, ierbare și insectare alcătuite artistic și cu un sens al armoniei biologice, desenul artistic în sprijinul botanicii și zoologiei). Organizarea excursiilor în natură în care să se evidențieze — pe lîngă obiectivele științifice — aspectele frumosului natural.

Folosirea influenței artei pentru promovarea înaltelor valori etice.

La orele de literatură sau de dirigenție și în cadrul diferitelor forme de activitate extrașcolară se pot prezenta referate, pot avea loc discuții asupra problematicii etice a lecturilor elevilor. De exemplu: Pe marginea Avarului, „Procesul cupidității lui Harpagon", cu ajutorul celorlalte personaje ale comediei lui Molière.

„Explicați soarta lui Moțoc, prin faptele sale după nuvela lui C. Negruzzi; urmăriți acest personaj și în alte opere literare. Comparați-l cu Stoica din «Mihnea Vodă cel Rău»";

„Reconstituiți sensul moral al satirei eminesciene".

„Din galeria personajelor comice și tragice ale operei lui Caragiale puteți desprinde o scară de valori etice și sociale? Motivați-o".

„Dezvăluiți înaltul sens patriotic al existenței lui Bălcescu (după opera sa)".

„Închipuiți-vă un proces în care personajele din «Moara cu noroc» ar încerca să se explice, să se justifice. Opuneți-le poziția morală a autorului".

„Ce ați aproba și ce ați respinge din «Mara» lui Slavici"?; „Judecata răzășească: Dezvăluiți — pas cu pas — cauzele care explică faptele lui Tudor Șoimaru" (după „Neamul Șoimăreștilor").

Este bine ca profesorii, și mai ales diriginții, să stimuleze, prin evidențiere, aptitudinile artistice deosebite ale elevilor care se remarcă pe această linie, chiar dacă nu

* După cum se poate observa, acest obiectiv (vezi obiectivele generale) reprezintă, de fapt, o sinteză și un corolar al celor anterioare, ca și o cale prin care educația estetică își poate aduce contribuția la împlinirea celorlalte laturi ale educației comuniste. El se realizează, de fapt, prin toate mijloacele indicate pînă aci. Vom releva deci, aici, doar cîteva mijloace specifice, suplimentare.

sînt printre elevii fruntași la alte discipline. Să se creeze în clasă un curent de opinie în favoarea artei, de prețuire a elevilor cu aptitudini artistice. În același timp, să se evite transformarea acestor elevi în vedete ale clasei, scutite de obligațiile lor școlare și disciplinare.

Să se evidențieze, prin fapte, caracterul atractiv, plăcut, al unor reuniuni tinerești cu un conținut artistic înalt, combătîndu-se preocupările exclusive pentru distracții ieftine și atrăgîndu-se atenția asupra primejdiei vulgarității în reuniuni. Să se cultive gluma de calitate, ținuta remarcabilă prin gust și decență, în opoziție cu exaltarea, extravaganța, indecența etc.

CLASELE XI—XII

A. Dezvoltarea receptivității estetice

Obiective. Consolidarea și diversificarea intereselor estetice; formarea unor cunoscători ai artei și ai experiențelor ei contemporane; *formarea conștiinței estetice proprii, a posibilității de orientare și selecție*; trecerea de la interese vii, dar instabile, la interese stabilizate și intelectualizate; formarea posibilității de a analiza, a aprecia și a exprima universul artistului, în diversele modalități ale expresiei artistice; *generalizarea trebuințelor estetice în diferitele aspecte ale existenței cotidiene.*

Mijloace. Evident, continuă pe o treaptă superioară de informare și de cultură artistică, ansamblul mijloacelor indicate la clasele IX—X, pentru relevarea valorii artistice a operelor studiate în clasă, conform programei, recomandarea unor lecturi suplimentare, integrarea cunoștințelor de istorie a artei și literaturii române în istoria universală.

Familiarizarea elevilor cu *opera integrală a marilor creatori ai literaturii noastre contemporane:* O. Goga, G. Bacovia, M. Sadoveanu, T. Arghezi, L. Rebreanu, Camil Petrescu (studiați fragmentar în clasă).

Se recomandă *stimularea discuțiilor despre poeții mai puțin studiați în clasă și mai dificili*, ca: Lucian Blaga, Ion Barbu etc.

De asemenea, relevarea bogăției și a varietății literaturii noastre contemporane (mai ales a aceleia dintre cele două războaie), prin recomandarea unor lecturi particulare din autorii pe care programa școlară îi amintește doar: Brătescu-Voinești, H. Papadat-Bengescu, I. Minulescu, I. Pillat, A. Maniu, I. M. Sadoveanu, I. Vinea, O. Cazimir, I. Teodoreanu, Al. Philippide, A. Holban, M. Isanos, G. M. Zamfirescu etc.

Familiarizarea cu lectura monografiilor și a textelor critice moderne despre autorii studiați în clasă (E. Lovinescu, G. Călinescu, T. Vianu etc.) și despre curentele literar-artistice ale sec. XX (simbolismul, expresionismul, curentele de avangardă dintre cele două războaie, mișcarea literară de azi).

Familiarizarea cu valorile literaturii noastre de azi (Z. Stancu, M. Preda, G. Bogza, M. Beniuc, M. R. Paraschivescu, N. Labiș etc.) și obișnuirea elevilor cu literatura curentă a tinerei promoții (N. Stănescu, I. Alexandru etc.), încă nestudiată în clasă. În acest sens, e bine să se creeze la elevi *obișnuința de a citi publicațiile literare*, să se facă discuții în jurul ultimelor evenimente literare.

Stimularea lecturilor într-o limbă străină, cu o bogată literatură modernă.

Lectura îndrumată și comentată în colectiv din autorii care se află în centrul dezbaterilor despre literatura universală a secolului XX : moștenirea lui Dostoevschi, E. A. Poe etc., „Ciuma" de Camus, „Metamorfoza" de Kafka, texte antologice din Proust, Joyce, Faulkner, Maiakovski, Șolohov, texte recente din literatura țărilor socialiste etc.

Inițierea în curentele contemporane din domeniul artelor plastice și al muzicii (în cadrul cercurilor și al unor activități extrașcolare).

Relevarea interferenței artelor în creația contemporană prin discuții despre poezie și valorile muzicale (P. Verlaine, S. Mallarmé, P. Valéry) ; poezie și pictură („Calligramele" lui G. Apollinaire) ; programatismul muzical, încercare de sugerare a poeticului și a picturalului (Fr. Liszt, R. Strauss, H. Berlioz) ; încercările de audiții colorate (A. N. Skriabin) ; reintegrarea picturii în sculptură (experiența funcționalistă de la Bauhaus, sub conducerea lui Gropius) etc.

Organizarea unor *cercuri de poezie și de artă modernă* în care să se ia contact și să se discute creații caracteristice mișcării artistice contemporane. Aici se recomandă lecturi din poeți români și străini (aceștia din urmă în original și în traducere), însoțite paralel — cînd este cazul — de audiții muzicale și de proiecții de tablouri aparținînd unei aceleiași orientări estetice. De exemplu: o seară „Apollinaire" cu lectură (în original și în traducerile din colecția „Cele mai frumoase poezii"), însoțită de proiecții din arta cultivată în grupul său : Picasso și cubismul, Matisse (inclusiv Bluza românească) Braque, le Douanier Rousseau, Léger, Chagall, Chirico etc. Tot aici poate fi evocată colaborarea unei generații în sincretizarea artelor, ilustrată, de exemplu, prin libretul de operă „Parada" al lui Jean Cocteau, prezentat de Apollinaire pentru Baletul rus, cu decoruri de Picasso și muzică de E. Satie, O altă întîlnire poate fi consacrată contribuției creatorilor români la mișcarea poetică și artistică care a dominat prima jumătate a secolului : poezia română și franceză a lui Tristan Tzara, fragmente audiate din „Oedip" al lui George Enescu, proiecții din Brâncuși etc. O seară „Rilke, Blaga" poate releva întîlnirea marelui poet român cu cel german pe coordonatele expresionismului. De asemenea, poate fi evocată influența expresionismului în pictură, muzică, teatru (cu proiecții și audiții de discuri). „O generație de pictori ai lumii" s-ar putea intitula o reuniune care să reliefeze unitatea în diversitate a căutărilor unor autori din diverse țări, deschizători de drum în arta contemporană. De exemplu, prezentarea, prin proiecții, a generației lui Brâncuși : Kandinsky, Matisse, Mondrian, Klee etc. Proiecțiile, comentate competent, pot fi însoțite de audiții muzicale din compozitorii aceleiași generații : Debussy, Stravinsky, Schönberg etc.

Completarea cunoștințelor privind teatrul contemporan prin vizionarea în colectiv și comentarea unor spectacole (Anouilh, Giraudoux, E. Ionesco, Miller, Williams, Maiakovski, Stein, Brecht, Dürrenmatt, Max Frisch etc.).

B. Dezvoltarea aptitudinilor estetice creatoare

Obiective. Formarea posibilității de a formula judecăți critice proprii și de a exprima impresia produsă de opera artistică ; *stimularea sintezelor creatoare și a viziunilor personale în artă și în afara artei. Stimularea activității creatoare a elevilor cu înzestrare artistică deosebită.*

Mijloace. Un salt calitativ se cere realizat în activitatea elevilor cu diverse prilejuri (lucrări de literatură română și la diferite cercuri) pentru a se depăși atît compilarea din texte critice date, cît și exprimarea naivă a unor impresii, fără referințe critice. Se cere ca *lucrarea elevului din clasele XI—XII, cu privire la o epocă și la cultura ei, la o operă, un autor sau o mișcare artistică, să fie rezultatul unei cercetări personale, cu însușirea organică a unei bibliografii adecvate și cu afirmarea unei autentice receptări proprii, a unei viziuni personale.*

Pentru dezvoltarea spiritului critic se recomandă familiarizarea cu *texte de ideologie estetică*, studii și eseuri, conferințe etc. (K. Marx, Fr. Engels, V. I. Lenin, Hegel, Schiller, De Sanctis, Sainte-Beuve, Taine, Thibaudet etc.).

Pentru a-i obișnui pe elevi cu sintetizarea și interpretarea teoretică, pentru a-i stimula să participe la discuțiile teoretice și critice contemporane, pot fi organizate diverse activități periodice, ca: *o revistă a revistelor prezentată cu regularitate*, de preferință *de către elevii ce urmăresc un anumit domeniu al creației și anumite publicații* îndeosebi (de exemplu, ultimile discuții despre figurație și non-figurație în pictură; poezia tinerilor și opiniile criticilor; o expoziție și comentatorii ei; discuții recente cu privire la „muzica concretă" etc.).

Activitatea în cercuri, conturată din clasele precedente, trebuie să capete un *caracter mai activ creator*, la elevii claselor XI—XII.

Astfel, la *cercul de istorie* se pot da lucrări cu teme diverse care presupun o largă cercetare a surselor de specialitate și o interpretare personală a acestora, vădind și însușiri creatoare, estetice.

De exemplu: „Figuri de personalități istorice" (pe baza lecturilor din cronicari, din literatura istorică și beletristică, precum și a reprezentărilor din filme); „Eroi ai mișcărilor populare" (Spartacus, figuri de comunarzi); „Domnitori români"; „Eroi ai luptei pentru libertatea și independența patriei" (eroii de la Plevna); „Figuri de diplomați români".

Tablouri de epocă: „La curtea franceză a Burbonilor"; „Scene la curțile domnești" (primirea unei solii, o nuntă domnească, un sfat boieresc).

Teme sociale: „Strîngerea birului"; „Luarea la oaste"; „Momente din răscoalele țărănești"; „Marile greve muncitorești".

Viața economică, obiceiuri: „Aspecte de la un tîrg medieval" (ce produse se schimbau, ce negustori veneau, porturile); „La un han"; „Într-o gospodărie țărănească" (ocupațiile, modul de viață, pe regiuni).

Tactici de luptă specifice trecutului nostru: Luptele de la „Călugăreni", „Podul Înalt", „Războieni", „Jiliștea" (armele, forțele sociale angajate în luptă, tactica bătăliei).

Valorificarea și încurajarea creațiilor originale ale elevilor prin crearea de reviste ale elevilor din liceu, mai ales ca o posibilitate de manifestare și exersare a instrumentelor de expresie publicistică: articolul, recenzia, referatul, cronica, eseul, pe teme științifice literare, muzicale, plastice etc.

Pe lîngă lucrările curente de istorie literară, pot fi date și *exerciții menite să stimuleze receptarea creatoare* a textului, interpretarea și integrarea detaliului în semnificația lui generală, *comentarea și reconstituirea creatoare a unui text.*

Evident, exerciții de acest tip pot fi nelimitate, pornind de la texte istorice-literare sau chiar de la analiza literară făcută la un moment dat, în clasă. De exemplu, trei pagini literare în care subiectul e același, dar tratarea lui e diferită, integrîndu-l în viziunea proprie fiecărui scriitor (1907 într-o pagină din „Răscoala", în alta din „Des-

cult" și în evocarea „În ziua aceea de mart 1907" a lui Sadoveanu) sau, mai sintetic : „Țăranul la M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Z. Stancu, M. Preda". Se va recomanda să se evite povestirea paralelă a diverselor opere, urmărindu-se definirea tipului de țăran creat de fiecare dintre cei patru autori și integrarea acestui tip în specificul artistic al fiecăruia dintre ei.

Pentru dezvoltarea și rafinarea simțului detaliilor semnificative artistic și pentru dezvoltarea imaginației creatoare se poate cere — la orele de desen sau la muzică — identificarea lucrărilor și a autorilor, după fragmentele proiectate la epidiascop, sau audiate. Același tip de exercițiu poate stimula receptarea sensibilă și creatoare a textelor literare studiate. De exemplu, *la cercul literar*, exerciții cu tema : „Recunoașteți stilul prozatorului".

(„Aveți în față un fragment de descriere a naturii din opera lui Odobescu [sau a lui Vlahuță, Hogaș, Bogza, Sadoveanu]. Din el lipsesc epitetele, înlocuite prin puncte de suspensie. Încercați să le reconstituiți, conformîndu-vă stilului autorului. După 15 minute predați foile. Cîștigă concursul cei ce găsesc cele mai multe epitete folosite de autorul însuși sau echivalînd sensul lor artistic").

În același spirit, se pot organiza concursuri de recunoaștere a textelor din autorii studiați.

Pentru stimularea imaginației integratoare, *la cercurile dramatice* se pot iniția *jocuri de improvizare* a unor scheme de scenarii (dramatice sau cinematografice) sugerate prin cîteva detalii. De exemplu :

„La o stație de autobuz, mai mulți trecători. Trei pasageri coboară, alți doi se urcă. Cineva s-a oprit în colțul străzii și privește în toate părțile. Schițați un scenariu posibil, pornind de la aceste elemente" (maximum 1 pagină).

Sau : „La intrarea într-o clădire uriașă, circulă două lifturi cu ușile deschise, după sistemul benzii rulante. Unul urcă, altul coboară. La un moment dat, în lifturile alăturate pentru o clipă, doi oameni se privesc, tresar și trec mai departe. Schițați scenariul" (în aceleași condiții ca mai sus).

La fel, tot în cadrul cercului dramatic, exerciții de regie și de scenografie. De exemplu : „Aveți de pus în scenă un fragment din Hagi Tudose. Dispuneți exclusiv de următoarele elemente : un carton dreptunghiular de 2 m/0,50 m ; o jachetă de lînă ; o cretă; un cărbune; o bancă; o pereche de ciorapi roșii; un șirag de mărgele. Cum asigurați decorul, machiajul, costumele" etc.

Sau : „Improvizați, în cinci minute, decorul pentru o scenetă pe tema Moșii de Caragiale, exclusiv cu ceea ce aveți asupra voastră (ca îmbrăcăminte, în buzunare, în servietă)".

Sau : „Priviți pe această masă un număr de obiecte disparate ca recuzită de scenă. Aveți de amenajat un decor de toamnă tîrzie. Numiți, pe loc, trei obiecte de care vă închipuiți că v-ați folosi și explicați cum".

Sau : „Dați un sens tabloului pe care vi l-ar sugera următoarele elemente (disparate sau laolaltă) : un portofel rupt, un sertar plin de nimicuri, un creion bont, un ceas vechi, două fotolii demodate, o pereche de pantofi" (Scenariu, schiță epică sau poezie ; timp de lucru — o oră).

Alte exerciții pot stimula interpretarea nuanțată a aparențelor, lupta împotriva clișeelor în reprezentarea vieții. De exemplu :

„Aveți în fața voastră doi oameni : unul e scund, gras, cu părul lins și cu privirea supărată; celălalt e înalt, uscățiv, plesuv, cu o privire absentă. Cine ar părea să fie,

la prima vedere ; închipuiți-vă că ați descoperi, apoi, că reprezintă tocmai tipuri opuse acelora pe care le-ați crezut la început".

Sau : „În tramvai aveți în fața voastră un om care blochează coborîrea. Îl întrebați : «Coborîți la prima stație?» Nu vă răspunde. Repetați întrebarea. Omul pare că tresare, se uită la voi, spune «nu» și se dă la o parte. Apoi coboară în același timp cu voi. Interpretați-i atitudinea".

Exemple numeroase se pot da, de asemenea, în ce privește exersarea confruntării unei emoții estetice proprii, cu acelea consemnate de alții, relevînd stări de spirit convergente sau divergente. De exemplu : „La poezia «Amurg de toamnă» de L. Blaga închipuiți-vă cinci interpretări diferite ale ei, după vîrsta, starea sufletească, împrejurările etc. în care s-ar afla cinci cititori (să spunem : o fată, un băiat, un bătrîn pensionar, o doctoriță care tocmai făcuse o operație dificilă, un tînăr inginer care citește poezia pentru a se destinde etc.)".

În clasă, în cercuri, în revista liceului, se cer stimulate, la nivelul vîrstei de încheiere a liceului **exercițiile** de analiză artistică proprie. Temele pot fi nelimitate (la inițiativa profesorilor sau la alegerea elevilor). Li se poate cere elevilor să analizeze după un plan propriu poezia „Morgenstimmung" de T. Arghezi (neinclus în programă) sau tabloul „Lumi infinite" de Țuculescu sau „Rapsodia în blue" a lui Gershwin. În același sens pot fi date și alte teme: „Refaceți, în stilul lui Sadoveanu, tabloul Porților de Fier din «România pitorească» a lui Vlahuță" ; „Refaceți același tablou în stilul lui G. Călinescu din «Viața lui Eminescu»" ; „Închipuiți-vă cum ar scrie un articol despre un poet tînăr (de exemplu despre N. Labiș sau Nichita Stănescu) : T. Maiorescu, Dobrogeanu-Gherea, G. Ibrăileanu, G. Călinescu (încercați să vă închipuiți aceste articole într-o succesiune polemică)" ; „Relevați circulația motivelor din folclor în poezia lui Arghezi, în muzica lui Enescu, în sculptura lui Brâncuși" ; „Comparați compoziția *romanului Morometii* cu aceea a *romanului Desculț*" ; „Comparați diversele căi de reconstituire artistică a unei crize sufletești : la Apostol Bologa, la Raskolnicov, la Ștefan Gheorghidiu" ; „Comparați, prin reliefarea expresivității fiecărei arte, sentimentul destinului în poezie, muzică, plastică", „Comparați diferitele viziuni sculpturale despre Eminescu" etc.

Pentru stimularea aptitudinilor creatoare ale elevilor cu o înzestrare artistică deosebită, se cer activizate cenaclurile literare și cercurile de amatori, în toate domeniile artistice. Formele rămîn cele indicate la clasele IX—X, cu exigență sporită și cu stimularea autoexigenței creatoare. Esențial este ca în formele de activitate extrașcolară inițiativa să le aparțină din ce în ce mai mult elevilor înșiși, prezența profesorului estompîndu-se ca a unui dirijor, din umbră.

C. Integrarea formației estetice în profilul armonios al personalității

Obiective. Cultivarea unității dialectice a esteticului cu educația intelectuală și etică. *Formarea idealului estetic în spiritul umanismului socialist* (corelînd criteriul estetic cu cel etic și filozofic) *.

Mijloace. *Relevarea interferențelor dintre gîndirea științifică și cunoașterea artistică :* Relevarea valorii estetice (frumusețea, eleganța) unor soluții matematice ; rele-

* Vezi nota la acest obiectiv pentru clasele IX—X.

varea legăturii dintre abstracția matematică și muzică, a raporturilor, în gîndirea estetică modernă, dintre matematică și poezie, pictură etc. La lecțiile de fizică, chimie, biologie, *relevarea armoniei, a echilibrului legităților naturale* și a raportului acestora cu căutarea perfecției în artă. Analizarea în acest sens a tabloului lui Mendeleev etc.

Să se releve *problematica etică majoră a marii literaturi romîne și universale*, clasice și contemporane, firește dezbătută în spiritul unității etico-estetice. Combaterea relativismului amoral, a scepticismului și cinismului. În acest sens, se recomandă folosirea unor forme organizate în afara obișnuitelor analize în clasă (de exemplu: procese literare, psihodrame etc.). Procese literare pe marginea unor cărți cu tematică implicit etică, dintre cele mai variate, ca: „Pe Donul liniștit", „Ciuma", „Năpasta", „Moromeții", „Romeo și Julieta", „Baltagul", Ana Karenina" etc. Psihodrame pe marginea lecturii unor cărți ca „Reportaj cu ștreangul de gît", „Jurnalul Annei Franck", „Ultima noapte de dragoste, prima noapte de război", „Străinul" etc.

Dezbaterea unor probleme de etică a creației artistice: „artiști-cetățeni"; probitate artistică; dăruirea de sine a artistului (relevarea simbolului din Legenda Meșterului Manole).

BIBLIOGRAFIE

K. MARX, F. ENGELS, *Despre artă*, vol. I și II, Ed. politică, 1966, 1967.

* * * Lenin despre cultură și artă, E.S.P.L.P., 1957.

ȘT. BÎRSĂNESCU și G. VĂIDEANU, *Educația estetică*, E.D.P., 1961.

EM. BRANDZA, *Filozofia educațiunei estetice*, Cartea Românească, 1926.

M. BREAZU (sub red.), *Educația estetică prin artă și literatură*, Ed. Acad. R.P.R.

* * * *Bazele esteticii marxist-leniniste*, E. P., 1961.

R. J. CLOT, *L'Éducation artistique*, P.U.F., Paris 1958.

P. COMARNESCU, *Kalokagathon. Cercetare a corelațiilor etico-estetice în artă și în realizarea de sine*, Ed. Fundațiilor, 1946.

P. A. LASCARIS, *L'éducation esthétique de l'enfant*, Alcan, Paris, 1928.

H. READ, *Education through art*, London, 1943.

Fr. SCHILLER, *Scrisori asupra educației estetice a oamenilor*.

I. WOJNAR, *Esthétique et pédagogie*, P.U.F., Paris, 1963.

M. BREAZU, I. PASCADI, GR. SMEU, *Probleme actuale ale educației estetice*, „Revista învățămîntului superior" nr. 4, 1964.

B. BRATU, *Specificul reflectării artistice și educația estetică*, „Revista de pedagogie", nr. 11, 1962.

B. BRATU, *Secolul XX și problemele educației estetice*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1965.

B. BRATU, *Educația estetică în atenția contemporană*, „Analele Universității București", Seria științe sociale, filozofie, nr. 2, 1965.

N. GRAUR, *Educația estetică în școală*, „Contemporanul", nr. 23, 1963.

P. SILVESTRU, *O preocupare de seamă: educația estetică*, „Gazeta învățămîntului", 22 martie, 1963.

D. TODORAN, *Educația estetică a tineretului școlar*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8, 1964.

G. VĂIDEANU, *Educație și artă*, „Anale", nr. 3, 1958.

G. VĂIDEANU, *Principii ale educației estetice*, „Anale", nr. 1, 1960.

G. VĂIDEANU, *Estetica industrială*, „Contemporanul", nr. 1003, 1965.

Educația fizică și educația sanitară

Conf. univ. *N. CEAUȘESCU*
Prof. *V. SIMIONESCU*, șef de serviciu
în Ministerul Învățământului
(Probleme de educație fizică)
P. PENCIU, doctor în științe medicale,
șef secție; *V. PAVLID*, șef sector,
Institutul de igienă-București
(Probleme de educație sanitară)

Obiective generale

A. **Creșterea normală a corpului, dezvoltarea armonioasă și stimularea marilor funcțiuni vitale în scopul măririi rezistenței organismului și al sporirii capacității de muncă a elevilor.**

B. **Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și a calităților fizice ale mișcărilor (forța, rezistența, viteza, îndemînarea) necesare în viață și în practicarea sporturilor.**

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale de voință și de caracter.**

D. **Informarea științifică a elevilor în probleme de sănătate și boală; formarea și dezvoltarea în continuare a unei concepții igienice și unui comportament igienic.**

CLASELE IX—X

A. **Creșterea normală a corpului, dezvoltarea armonioasă și stimularea marilor funcțiuni vitale în scopul măririi rezistenței organismului și al sporirii capacității de muncă a elevilor**

Obiective. Îmbunătățirea ținutei corecte a corpului.

Mijloace. Urmărirea în continuare a îmbunătățirii ținutei corecte sau a atitudinii corporale corecte a elevilor la clasă, în cadrul lucrărilor practice, de laborator, lucrărilor agricole și al altor activități.

Se va face în permanență corectarea ținutei elevilor de către toți factorii educativi: școală, familie, organizația de tineret.

Elevii vor fi îndrumați să urmărească la televiziune și să asculte la radio sfatul medicului.

Elaborarea unor complexe individuale de exerciții fizice pentru corectarea elevilor cu deficiențe fizice.

Profesorul de educație fizică, în colaborare cu medicul școlii, va depista întîrzierile, stagnările sau accelerările în creșterea și dezvoltarea corpului, deficiențele de atitudine și deformațiile și va încerca remedierea acestora prin practicarea unor exerciții fizice în mod organizat.

În discuțiile și adunările cu părinții, în cadrul lectoratelor, se vor prezenta deficiențele sau defectele de creștere, uneori mai greu sesizabile; se vor prezenta unele consecințe nefavorabile, sau chiar dăunătoare; părinții vor fi îndrumați să vegheze, cu grijă, la dezvoltarea armonioasă a propriilor lor copii.

Obiective. Educarea la elevi a obișnuinței de a practica sistematic exercițiile și diferitele ramuri de sport potrivit aptitudinilor lor fizice.

Mijloace. Cunoașterea importanței și utilității educației fizice școlare. Precizarea scopului și sarcinilor predării acestei discipline.

Profesorul de educație fizică va studia atent particularitățile biologice și psihologice ale claselor de elevi, indicii anatomo-fiziologici de creștere.

În desfășurarea lecțiilor se va ține seama de colectiv (clasă), număr de elevi, eleve, de starea sănătății — gradul de dezvoltare fizică, de deosebirile psiho-individuale (fricoși, timizi, curajoși, activi, liniștiți, turbulenți etc.), de locul pe care-l ocupă educația fizică în orarul clasei (la început sau la sfîrșit de săptămînă, înainte, la mijloc sau la sfîrșitul zilei), de condițiile materiale în care se lucrează, (în sală, pe teren, în aer liber), de materialele didactice — planșe, scheme, filme, diafilme etc. Este necesar ca în lecție să se respecte principiile didactice, să se folosească metodele de învățămînt adecvate scopurilor didactice și educative precizate în lecție. Se recomandă ca prin toate aceste cerințe să se realizeze valoarea educativă a lecției de educație fizică.

Obiective. Dezvoltarea capacității de muncă a elevului; fortificarea și călirea trupului; dezvoltarea rezistenței la acțiunile mediului înconjurător.

Mijloace. Crearea unor complexe de exerciții fizice în raport cu particularitățile respective și executarea acestor complexe în programul de înviorare, sub supravegherea instructorilor pregătiți în acest scop. Practicarea jocurilor, excursiilor și drumețiilor. Călirea organismului prin mijloace sau procedee naturale. Se vor folosi construcțiile și amenajările de baze sportive.

B. **Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și a calităților fizice ale mișcărilor (forță, rezistență, viteză, îndemînare), necesare în viață și în practicarea sporturilor**

Obiective. Perfecționarea deprinderilor motrice de bază și dezvoltarea calităților fizice necesare în viață și în practicarea sporturilor.

Mijloace. Se va acorda o atenție sporită dezvoltării forței și rezistenței, prin exerciții în aer liber și alergări pe teren variat, se va insista asupra perfecționării îndemînării și vitezei sub variatele forme de manifestare.

Se vor organiza jocuri de mișcare și exerciții fizice în scopul pregătirii elevilor pentru munca fizică (jocuri cu temă, cu reguli, jocuri de creație; exerciții și ștafete în care se includ : rostogoliri, aruncări, cățărări, escaladări etc.).

Se vor organiza exerciții de aruncări cu greutatea, discul, sulița, sărituri în lungime și înălțime; întreceri pe schiuri, patine, concursuri la înot și sporturi nautice. Concomitent cu însușirea procedeelor tehnice și a acțiunilor practice se va insista și asupra dezvoltării capacității de aplicare a acestora, în conformitate cu regulile de desfășurare a concursurilor.

Stimularea elevilor de a participa activ și conștient la antrenamente în cadrul secțiilor sportive din cadrul asociațiilor școlare sau cluburilor spre care s-au orientat.

Educarea interesului pentru practicarea turismului, a excursiilor și drumețiilor pe itinerarii atractive și recreative.

Practicarea jocurilor învățate în anii anteriori: handbal în 7, baschet, oină, volei, fotbal etc. Însușirea regulilor și a regulamentelor de arbitraj la competițiile sportive.

Trecerea normelor „insignei de polisportiv" corespunzătoare vîrstei adolescenților.

Participarea la campionatele și concursurile republicane școlare, la crosurile organizate cu prilejul diferitelor sărbători.

Participarea la activitățile sportive organizate în școli sau în cadrul taberelor. Se vor practica sporturi individuale și colective: gimnastica de bază și gimnastica sportivă, atletismul, jocurile sportive, sporturile nautice, sporturile de iarnă, care să favorizeze dezvoltarea marilor funcțiuni ale organismului adolescenților.

Organizarea unor excursii turistice cu itinerarii mai dificile, în care se vor solicita eforturi fizice crescute.

Participarea elevilor la amenajări de terenuri sportive, la întreținerea lor și la organizarea curții școlare (alei, ronduri cu flori, loc de joacă, labirint, bănci pentru odihnă, tobogan, terenuri de volei, handbal, pistă de alergări etc.).

C. Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale de voință și de caracter

Obiective. Contribuția educației fizice la formarea noțiunilor și convingerilor morale, la educarea sentimentelor și a obișnuințelor morale.

Mijloace. Se va organiza regimul de viață al elevilor în școală și familie în raport cu exigențele școlare și cu particularitățile psiho-individuale. Cerințele din acest regim vor urmări și efectuarea de către elevi a unor exerciții fizice și jocuri, în scopul de a le dezvolta organismul și a le forma deprinderi și obișnuințe morale, trăsături de voință și de caracter. În lecțiile teoretice să fie prezentate figuri de pedagogi, de profesori, oameni de știință și cultură care au militat pentru dezvoltarea sănătății poporului pe calea educației fizice și a sportului.

În orele de dirigenție, pot fi prezentate teme ca: „Sportivii noștri au obținut recorduri care au adus glorie patriei". În orele de dirigenție cu teme de educație fizică și sport, să se reliefeze patriotismul înflăcărat dovedit în lupte cu adversarii de către sportivii noștri fruntași.

În concursurile pe clase și școli și în competițiile sportive de mare amploare să se cultive sentimentele de prietenie și de tovărășie, devotamentul și spiritul de solidaritate în apărarea culorilor pe care le reprezintă echipele respective.

Obiective. Educarea atitudinii socialiste față de muncă. Dezvoltarea patriotismului și colectivismului, a simțului de răspundere și al respectului pentru bunurile obștești.

Mijloace. Munca să reprezinte pentru elevii sportivi fruntași izvor de satisfacții. Aceasta se realizează prin participarea lor la eforturi fizice din ce în ce mai crescute, prin creșterea interesului și a exigenței față de sine în ce privește executarea grupelor de exerciții la aparatele de gimnastică, prin îmbunătățirea recordurilor atletice, prin cîștigarea meciurilor în întîlnirile sportive pe plan național și internațional.

În organizarea jocurilor de mișcare, a exercițiilor de ansamblu, a concursurilor sportive, a concursurilor de orientare turistică, a excursiilor, a drumețiilor, profesorii de educație fizică se vor preocupa ca adolescenții să fie puși în situații mai dificile, în care vor trebui să dovedească mult simț de răspundere pentru rezolvarea lor. Să se găsească prilejuri de a educa în cadrul drumețiilor, excursiilor, spiritul colectiv și sentimentul de mîndrie națională. Elevilor din aceste clase să le fie încredințate îngrijirea terenurilor sportive, clasele paralele să se întreacă între ele pentru menținerea ordinii și a curățeniei, precum și pentru unele amenajări de terenuri sportive. Prin astfel de acțiuni profesorii de educație fizică să urmărească sistematic educarea spiritului socialist în muncă și grija pentru păstrarea avutului obștesc.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință și de caracter.

Mijloace. În lecțiile de educație fizică, exercițiile fizice practicate metodic să ajute la educarea stăpînirii de sine, a punctualității, a perseverenței și a hotărîrii.

Profesorii de educație fizică să creeze, pe baza programei, complexe de exerciții fizice și jocuri dinamice variate, care să ajute elevilor să-și educe curajul, voința.

Jocurile sportive să fie alese cu grijă. Prin conținutul lor să se influențeze nemijlocit formarea la elevi a unor trăsături de caracter ca: cinstea, corectitudinea, tovărășia, modestia etc.

Elevii care manifestă ezitări, frică, șovăire, delăsare, lipsă de exigență, vor fi antrenați în mod deosebit în diferitele activități sportive care solicită inițiativă, curaj, hotărîre, perseverență, promptitudine, stăpînire de sine etc.

D. Informarea științifică a elevilor în problemele de sănătate și boală; formarea și dezvoltarea în continuare a unei concepții și a unui comportament igienic

Obiective. Predarea în continuare a unor cunoștințe științifice privind bolile transmisibile. Dezvoltarea unor atitudini și obișnuințe igienice pentru prevenirea bolilor transmisibile.

Informarea științifică a elevilor privind regimul rațional de muncă și odihnă; formarea unei atitudini conștiente în organizarea rațională a timpului de învățătură și odihnă.

Transmiterea unor cunoștințe noi privind igiena individuală și călirea organismului prin factorii naturali de mediu : apă, aer, soare ; folosirea rațională a acestora, principiile călirii ; formarea deprinderilor și obișnuințelor igienice necesare în efectuarea exercițiilor fizice și a sporturilor.

Dezvoltarea cunoștințelor privind alimentația rațională ; obișnuirea elevilor cu respectarea regulilor de igienă a alimentației.

Cultivarea unei atitudini active și de responsabilitate față de sănătatea proprie și față de cea a colectivității — familie, școală, mediu de viață.

Dezvoltarea cunoștințelor privind accidentele, primul ajutor în caz de accidente și intoxicații și instruirea practică pentru formarea deprinderilor de prim ajutor.

Informarea științifică privind organele și funcția de reproducere la om, igiena organelor genitale, prevenirea bolilor venerice. Formarea unei concepții și atitudini corecte privind relațiile dintre sexe.

Mijloace. Teme predate de profesorii diriginți pe baza instrucțiunilor Ministerului Învățământului și Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale. Se va urmări formarea unei concepții corecte privind etiologia microbiană sau virotică a bolilor transmisibile și informarea elevilor asupra verigilor lanțului epidemic : izvor (sursa) de infecție, cale de transmitere, organism receptiv. Elevii trebuie să cunoască numele principalelor boli transmisibile și căile de transmitere a microbilor sau virusurilor în aceste boli (aerogenă, digestivă, cutanată, sanguină). În mod special, se va insista asupra măsurilor profilactice care stau la îndemîna fiecărui elev. Ca mijloace didactico-demonstrative se pot folosi planșe, diafilme, filme, magnetografe sau flanelografe.

Se va explica, cu exemplificări, în ce constă regimul rațional de muncă și odihnă al adolescentului și importanța respectării ritmului fiziologic al organismului pentru păstrarea sănătății fizice și mintale. Se va arăta că pentru menținerea și promovarea sănătății, folosirea factorilor naturali, conform recomandațiilor medicale, precum și respectarea regulilor alimentației raționale au o deosebită importanță (exemple de lecții : „Bolile transmisibile și prevenirea acestora", „Igiena locuinței și a gospodăriei", „Regimul igienic de muncă și odihnă", „Cerințele alimentației raționale", „Călirea organismului").

Dezbateri pe anumite teme medico-sanitare. Se prezintă de către un grup de elevi sau de către diriginte o părere sau o atitudine greșită din punct de vedere sanitar (de exemplu : autotratamentul cu antibiotice, evitarea controlului dentar periodic, neprezentarea la medic la primele semne de boală, evitarea efectuării controlului radiografic) și se cere elevilor să-și spună părerea și să combată cu argumente științifice opinia sau atitudinea greșită supusă dezbaterii.

Informarea în fața clasei făcută de către un grup de elevi însărcinat în prealabil cu rezolvarea unei anumite probleme igienico-sanitare (de exemplu, elevii de serviciu

primesc sarcina să supravegheze igiena clasei, să urmărească în recreație ca elevii să părăsească clasa și să deschidă ferestrele, să asigure primul ajutor în caz de accidente).

Lecții predate de medici, separat pe sexe, în vederea informării științifice a elevilor cu noțiuni bio-medicale, privind organele și funcția de reproducere la om, igiena organelor genitale, prevenirea bolilor venerice. Se va evita o informare cu tendințe biologizante, erotizante, de stimulare precoce a interesului în problemele sexuale. Aceste probleme trebuie tratate în mod științific, printr-o informare sinceră, în scopul formării unei atitudini conștiente față de sine însuși, precum și față de sexul opus.

Totodată, personalul medico-sanitar va instrui teoretic și practic elevii în problemele primului ajutor în caz de luxație, entorsă, fractură, hemoragie, înec etc.

În cadrul lecțiilor la diferite obiecte se pot face referiri la teme medicale și igienice, în funcție de posibilități și în măsura în care se consideră necesar. Se pot scoate în evidență următoarele probleme: bacteriile patogene (microbii) și virusurile, factorii etiologici ai bolilor contagioase; lămurirea confuziei curente privind considerarea unor factori favorizanți (oboseala, răceala, subalimentația, lipsa de igienă etc.) drept cauze ale bolilor contagioase; despre căile de pătrundere a bacteriilor patogene în organism (aparatul respirator, aparatul digestiv, cale cutanată, sînge); denumirea principalelor boli avînd cauză microbiană și gruparea lor în funcție de calea de pătrundere a bacteriilor în organism; denumirea agenților patogeni care produc aceste boli.

Accentuarea următoarelor aspecte privind antibioticele: faptul că trebuie făcute numai la recomandația medicului și sub îndrumarea acestuia; pericolul autotratării; rolul curativ limitat numai la anumite boli (aceste referiri se pot face la lecțiile de botanică privind „Înmulțirea bacteriilor", „Virusurile" și „Încrengătura ciupercilor").

Dezvoltarea gradată, la nivelul vîrstei respective, a cunoștințelor din școala generală privind măsurile pentru prevenirea îmbolnăvirilor cauzate de viermi intestinali: construcția, amenajarea și folosirea igienică a fîntînii și closetului (în școlile din mediul rural); igiena consumării cărnii și peștelui (păstrarea, manipularea, prepararea); igiena fructelor și legumelor, igiena mîinilor, stîrpirea muștelor și rozătoarelor, animalele domestice transmițătoare de viermi intestinali (măsuri preventive).

Explicarea rolului epidemiologic al muștei de casă, ca vector al bolilor contagioase: circuitul prin care bacteriile și virusurile patogene sînt transportate de către muscă și măsurile profilactice (la lecțiile de zoologie privind „Încrengătura viermilor cilindrici" și „ordinul diptere").

Explicarea importanței poziției corecte în bancă la scris-citit și în timpul mersului. Deformările coloanei vertebrale: scolioza și cifoza.

Despre entorse și luxații: definiție, primul ajutor.

Reamintirea importanței gimnasticii și sportului în dezvoltarea sistemului osos la vîrsta adolescenței. Fracturile și primul ajutor în caz de fracturi (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Sistemul osos").

Familiarizarea elevilor cu noțiunea de igienă mintală. Despre condițiile pentru asigurarea unei bune igiene mintale: regim rațional de viață, muncă și odihnă, sănătate fizică, relații familiale și școlare de respect și întrajutorare, solicitarea sistemului nervos corespunzător vîrstei și posibilităților (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Sistemul nervos").

Principiile alimentației raționale: conținutul în factori nutritivi, mese la aceleași ore, numărul meselor pe zi, condițiile de luare a mesei. Completarea cunoștințelor elementare din școala generală cu noțiuni științifice mai complexe privind modul de producere a cariei dentare, evoluția cariei netratate, influența infecțiilor dentare asupra organismului, igiena buco-dentară și tehnica spălatului corect al dinților. Despre igiena apei și a alimentelor; cauzele impurificării apei potabile în mediul rural, igiena fructelor și legumelor, prevenirea toxinfecțiilor alimentare (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Funcțiile de nutriție").

Reamintirea unor noțiuni privind hemoragia: cauze, tipuri de hemoragie și denumirea lor, primul ajutor (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Mediul intern").

Sublinierea rolului gimnasticii și sportului în aer liber pentru asigurarea unei bune igiene a respirației și mărirea capacității respiratorii. Respirația corectă nazală. Importanța aerului curat; aerisirea clasei, locuinței, petrecerea timpului în aer curat. Pericolul fumatului și al aerului viciat pentru respirație (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Respirație").

Igiena organelor genitale. Dezvoltarea unor cunoștințe privind probleme ale vieții sexuale: particularitățile sexualității umane; despre abstinență; pericolul vieții sexuale premature; despre graviditate și maternitate.

Formarea în rîndul elevilor a unei concepții corecte privind relațiile dintre sexe. Educarea elevilor în spiritul unui comportament responsabil și sănătos, pentru asigurarea rolului biologic, social și educativ al familiei (la lecțiile de anatomie și fiziologie, a omului, cap. „Reproducerea și dezvoltarea organismului").

Formarea unei concepții corecte a elevilor asupra stării de sănătate sub aspect tridimensional: fizic, mintal și al comportamentului social. Educarea în spiritul concepției privind responsabilitatea proprie pentru apărarea și promovarea sănătății personale și colective (la lecțiile de anatomie și fiziologie a omului, cap. „Organismul, un tot unitar").

Despre importanța aerului curat pentru menținerea și întărirea sănătății. Pericolul fumatului și aerului viciat. Mijloace pentru asigurarea aerului curat necesar dezvoltării organismului: viața în aer liber, aerisirea clasei și camerei, evitarea vicierii aerului (la lecțiile de chimie privind aerul).

Se pot reaminti și dezvolta corespunzător vîrstei unele noțiuni științifice privind rolul epidemiologic al apei, bolile contagioase cu cale de transmitere hidrică, condițiile unei fîntîni igienice, în mediul rural, folosirea igienică a apei în excursii și drumeții, (la lecțiile de chimie privind „Purificarea apei" și „Rolul apei în natură").

Noțiuni teoretice și demonstrații practice de prim ajutor în caz de accidente. Importanța igienei corporale după sport și exerciții fizice, dușul ca mijloc igienic, și de călire; igiena îmbrăcămintei în funcție de anotimp, cu ocazia excursiilor și sporturilor; principiile alimentației raționale în timpul practicării sporturilor (la lecțiile de educație fizică).

Abordarea (în limita vocabularului cunoscut de elevi) a unor probleme privind: importanța apelării la medic la primul semn de boală, necesitatea respectării sfaturilor medicale, rolul controalelor medicale periodice; medicul, ocrotitorul sănătății, (la lecțiile de limba franceză intitulate „Victor sera médecin" și conversația „Chez le médecin").

Dezvoltarea unor aspecte privind importanța sportului în promovarea sănătății, rolul factorilor de mediu: aer, apă, soare, pentru menținerea și întărirea sănătății.

Prevenirea unor accidente: insolații, arsuri, cazuri de înec (la lecțiile de limba franceză intitulate „Les sports dans la République Socialiste de Roumanie" și „Sur le litoral").

Discutarea cu elevii și propunerea efectuării unor conversații, teme scrise, răspunsuri la întrebări privind următoarele probleme:

Combaterea atitudinii de desconsiderare a gimnasticii de dimineață. Deprinderea de a respecta orele fixe de sculare și a igienei personale de dimineață pentru sănătatea organismului.

Introducerea în cadrul lecțiilor a unor noțiuni privind vitaminele și igiena fructelor și legumelor.

Organizarea rațională a timpului liber. Combaterea petrecerii timpului liber în spațiul închis, în atmosferă viciată (alcool, tutun).

Luarea unor măsuri privind evitarea contaminării colegilor în caz de gripă sau alte boli transmisibile (izolare, rămînere la domiciliu, folosirea batistei la tușit sau strănutat, măsuri profilactice pentru prevenirea infecțiilor respiratorii în anotimpul rece (la lecțiile de limbă engleză pentru clasa X, intitulate „In the morning", „Fruits", „Vegetables", „Sports and Pastimes", „Conversational English V: John has a cold").

Demonstrații practice și antrenarea elevilor în activități sanitare concrete. De exemplu, în mediul rural se va demonstra concret în ce constă o pompă, un izvor, sau o fîntînă igienică, iar elevii vor fi antrenați în amenajarea și igienizarea unor asemenea surse de apă potabilă; în participarea la acordarea primului ajutor în cadrul posturilor sanitare în perioada muncilor agricole.

Întreceri între clase, pe teme ca: primii la vaccinări, prima clasă cu toți elevii vaccinați, clasă fruntașă la curățenie.

Concursuri de întrebări și răspunsuri cu tematică igienico-sanitară.

Colective sanitare pe clase, posturi sanitare de prim ajutor, grupe sanitare școlare, care se organizează și funcționează conform normelor legale în vigoare.

Proiecții de filme și diafilme educativ-sanitare, însoțite de scurte expuneri.*

Difuzări de broșuri, albume și pliante educativ-sanitare, prin bibliotecile școlilor și cabinetele medicale; organizarea unor discuții pe temele respective sub îndrumarea medicului.

Îndrumarea părinților și elevilor pentru audierea și vizionarea emisiunilor de radio și televiziune pentru tineret cu teme igienico-sanitare.

Programe educativ-sanitare în cadrul activității cultural-artistice și sportive din taberele de odihnă, pentru asigurarea continuității activității educativ-sanitare în timpul vacanțelor.

Conferințe pe teme igienico-sanitare, în cadrul lectoratelor pentru părinți: proiecții de filme și difuzări de broșuri.

Îndrumarea părinților de către medic și profesori pentru asigurarea în mediul familial a condițiilor necesare aplicării de către elevi a regulilor regimului rațional de muncă, alimentație, odihnă și recreere, a măsurilor de prevenire a bolilor transmisibile și de călire a organismului. Antrenarea părinților în urmărirea aplicării acestor reguli de către elevi. Informarea părinților în probleme de educație sexuală a copiilor lor.

---

* Filmele și diafilmele educativ-sanitare se pot procura de la Serviciul de educație sanitară al Secției Sănătate și prevederi sociale a regiunii sau de la Secțiile Sănătate și prevederi sociale raionale.

Reuniuni ale părinților și profesorilor cu participarea medicului pentru discutarea unor probleme privind sănătatea elevilor, (consfătuiri medico-pedagogice cu familiile școlarilor).

CLASELE XI — XII

A. **Creșterea normală a corpului, dezvoltarea armonioasă și stimularea marilor funcțiuni vitale în scopul măririi rezistenței organismului și al sporirii capacității de muncă a elevilor**

Obiective. Întărirea sănătății și dezvoltării armonioase a organismului elevilor.

Mijloace. Executarea unui complex de exerciții fizice obligatorii pentru a se menține ținuta corectă a corpului.

Observații și aprecieri asupra ținutei elevilor din partea tuturor factorilor educativi.

Continuarea exercițiilor speciale pentru elevii cu deficiențe fizice.

Controlul periodic al creșterii și dezvoltării organismului. Observațiile medicului vor sta mereu în atenția profesorului de educație fizică și a diriginților, în scopul îndrumării și corectării unor deficiențe fizice.

Prezentări de cazuri de elevi care fac parte din categoria celor cu deficiențe fizice. Indicarea cauzelor și prescrierea tratamentului. Preocuparea continuă pentru obișnuirea elevilor cu practicarea metodică a exercițiilor fizice și a unor jocuri sportive.

În procesul de învățămînt, profesorul de educație fizică se va îngriji de: perfecționarea mișcărilor în exercițiile fizice; perfecționarea deprinderilor motrice de bază; consolidarea procedeelor tehnice în jocuri; explicarea eficienței educației fizice și convingerea elevilor de a practica exercițiile fizice în mod sistematic și în afara școlii.

Călirea organismului va trebui să devină o necesitate pentru toți elevii. În acest scop, se vor folosi taberele de iarnă și vară, la mare și la munte. Se vor face excursii, se vor practica drumețiile pe itinerarii interesante și aplicative.

B. **Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și a calităților fizice ale mișcărilor** (forță, rezistență, viteză și îndemînare).

Obiective. Îmbunătățirea calităților fizice de bază și educarea deprinderilor motrice cu caracter aplicativ.

Mijloace. În continuare, va exista preocuparea de a dezvolta calitățile de bază și cele speciale. Pentru aceasta se vor perfecționa mișcările de bază la acrobatică, la exercițiile executate la aparate și la sărituri.

Se va continua perfecționarea tehnicii la probele de alergări, sărituri și aruncări, învățate în clasele precedente.

Se va studia eficiența exercițiilor fizice asupra educației prin muncă. Se va urmări realizarea unei corelații între exercițiile fizice și mișcările procesului de muncă, precum și realizarea transferului și interferenței dintre conținutul educației fizice și al educației politehnice.

Profesorul de educație fizică va organiza complexe de exerciții fizice în funcție de conținutul învățămîntului prevăzut în planurile de învățămînt ale liceelor de specialitate. Se va studia eficiența exercițiilor fizice ce se predau în liceele pedagogice care pregătesc cadrele didactice.

Profesorii de educație fizică de la liceele economice, industriale, comerciale, agricole etc. au de asemenea datoria să creeze complexe de exerciții fizice și jocuri sportive care să contribuie la menținerea poziției corecte și totodată să antreneze pe elevi în alcătuirea acestor complexe de exerciții fizice. Se recomandă să se organizeze sisteme de exerciții fizice care să contribuie la dezvoltarea unor calități fizice de bază necesare producției — viteza, forța, rezistența, îndemînarea — la formarea unui organism viguros și armonios.

Profesorii de educație fizică care lucrează în liceele de cultură generală vor elabora complexe de exerciții fizice și jocuri care să contribuie în mod compensator la eforturile intelectuale. Se va urmări ca exercițiile și jocurile să fie bine alese și să influențeze favorabil energia psihică, reconfortarea intelectului, dezvoltarea capacității intelectuale: atenția, memoria, imaginația, gîndirea etc.

Se vor iniția întreceri, concursuri, campionate, pentru verificarea rezultatelor dobîndite în sporturile individuale și colective practicate de elevii acestor clase.

Vor fi stimulați toți elevii să participe cu interes la concursurile sportive tradiționale: crosuri, spartachiade, competiții interclase, interșcolare etc.

Obiective. Perfecționarea activității marilor funcțiuni vitale în scopul măririi capacității generale de muncă a elevilor.

Mijloace. Recomandarea unor complexe de exerciții fizice care să contribuie la creșterea capacității de muncă a elevului și la mărirea rezistenței organismului la acțiunile mediului înconjurător.

În cadrul lecțiilor, profesorul de educație fizică va demonstra elevilor eficiența educației fizice și a sportului asupra dezvoltării și perfecționării activității marilor funcțiuni (respirația, circulația, digestia, reconfortarea scoarței cerebrale).

Elevii vor trece probe de control indicate în programă pentru gimnastică, atletism și jocuri. Pentru gimnastică se vor efectua: exerciții de front, exerciții de dezvoltare fizică generală, exerciții aplicative, exerciții acrobatice, exerciții la aparate de gimnastică și sărituri. Pentru atletism: alergări, sărituri, aruncări. Pentru jocuri: jocuri de mișcare și jocuri pregătitoare pentru jocurile sportive. Jocurile sportive vor fi maximum două — potrivit pregătirii elevilor și condițiilor materiale ale școlii. La toate acestea se vor da explicații cu privire la eficiența lor în dezvoltarea armonioasă a organismului elevilor. Se vor practica sporturi individuale și colective. Se vor organiza excursii turistice care solicită efort susținut și posibilități de aplicare a cunoștințelor tehnice și tactice însușite în activitățile de cultură fizică și sport.

Se va cere elevilor să elaboreze proiecte cu privire la amenajarea curților școlare; vor fi solicitați să participe la acțiunile de amenajări ale bazelor sportive simple.

Se vor executa exerciții cu caracter aplicativ: front, ordine, întoarceri de pe loc, ruperi de rînduri din mers, tîrîre, cățărare, salturi, folosirea terenului etc.

C. **Formarea și dezvoltarea principalelor calități morale de voință și de caracter**

Obiective. Contribuția educației fizice la formarea noțiunilor și convingerilor morale, la educarea sentimentelor, a obișnuințelor morale, a trăsăturilor de voință și de caracter.

Mijloace. La lecții, profesorul de educație fizică va prezenta teme care să scoată în evidență eficiența educației fizice asupra dezvoltării multilaterale a copiilor: „Contribuția educației fizice la educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente"; „Educarea elevilor în spiritul colectivismului, prin educația fizică"; „Educarea voinței și a caracterului la lecțiile de educație fizică".

Pe baza problemelor teoretice expuse, se vor introduce unele cerințe la lecțiile de educație fizică și în activitățile sportive, prin care se va urmări educarea unor trăsături morale.

Prin sarcini concrete date elevilor în cadrul lecțiilor, al ștafetelor, în competițiile sportive, în excursiile și activitățile turistice etc. se va continua educarea trăsăturilor de caracter și a trăsăturilor de voință.

Munca pentru formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de mișcare, va fi continuu îmbinată cu educarea calităților morale și de voință caracteristice elevului de tip nou.

Prin lecțiile de educație fizică și activități sportive se va urmări dezvoltarea ritmului, a expresivității mișcărilor și a capacității de a percepe și de a aprecia frumosul.

Se va urmări dezvoltarea, în continuare, a sistemului de cunoștințe, priceperi și deprinderi privind igiena personală și socială.

Se va dezvolta la elevi dragostea pentru activitatea sportivă, dorința de a contribui la creșterea prestigiului mișcării sportive din țara noastră.

Obiective. Educarea disciplinei conștiențe, a atitudinii juste față de muncă, a patriotismului și colectivismului.

Mijloace. În lecțiile de educație fizică profesorul va formula cerințe ferme, categorice, cu privire la execuția diferitelor mișcări și exerciții mai complexe. Prin aceste cerințe se impune ordinea, înțelegerea necesității de stăpînire, de aderare la exigențele colective.

Se vor selecta din programă, exerciții fizice care să ducă mai direct la formarea disciplinei conștiente.

În analizele activității desfășurate cu ocazia campionatelor și a concursurilor să se caute cauzele succeselor și insuccesele și în gradul disciplinei de care au dat dovadă sportivii. Se vor organiza jocuri distractive, excursii, vizite, drumeții, cu scopul dezvoltării la elevi a sentimentului patriotic și a spiritului colectiv.

Obiective. Educarea trăsăturilor de voință și de caracter.

Mijloace. Execuția perfectă a complexelor de exerciții fizice.

În concursurile de gimnastică și de atletism, să se urmărească dezvoltarea curajului, a hotărîrii și încrederii în forțele proprii.

În diferitele jocuri sportive de volei, baschet, fotbal, să se evidențieze perseverența, spiritul combativ, lupta generală pentru cîștigarea întrecerilor.

Să se urmărească dezvoltarea voinței individuale prin probele atletice și prin gimnastică. Să se educe voința colectivă prin jocurile de echipă, în concursurile și competițiile colective.

Profesorii de educație fizică să selecteze atent grupele de exerciții fizice și să determine elevii să le execute corect în scopul educării trăsăturilor de voință.

Să se analizeze în spirit critic și autocritic interesul și efortul depus de către fiecare elev în cadrul lecțiilor și concursurilor sportive. Să fie arătate cu simț de răspundere și exigență crescută meritele individuale și colective în dobîndirea victoriilor sportive. Se pot da exemple de sportivi români și străini cu renume mondial care manifestă multă exigență față de sine, corectitudine, cinste, modestie.

Să fie combătute tendințele negative de înfumurare, ambiție nejustificată, egoism, de vedetism. Să se recomande elevilor studierea biografiilor unor figuri de sportivi înaintași și contemporani care s-au încununat de glorie și care au rămas toată viața elemente oneste, active, însuflețite de idealuri înalte, pe care și le-au văzut realizate prin muncă.

D. **Informarea științifică a elevilor în probleme de sănătate și boală, formarea și dezvoltarea în continuare a unei concepții și a unui comportament igienic**

Obiective. Formarea unei concepții corecte privind sănătatea și boala. Transmiterea de noțiuni elementare privind organizarea ocrotirii sănătății în România ; principiile socialiste ale ocrotirii sănătății. Stimularea și cultivarea în continuare a practicilor și atitudinilor de responsabilitate față de propria sănătate și de cea colectivă.

Instruirea în problemele prevenirii îmbolnăvirilor profesionale în industrie și agricultură. Despre intoxicațiile cu insectofungicide (în mediul rural). Pregătirea elevilor pentru acordarea primului ajutor în caz de accident.

Dezvoltarea cunoștințelor privind igiena muncii intelectuale, igiena petrecerii timpului liber. Informarea elevilor asupra regimului de muncă, odihnă și alimentație în perioada examenelor de sfîrșit de an, a examenului de bacalaureat și a celui de admitere la institute de învățămînt superior. Se va accentua asupra efectelor dăunătoare ale fumatului și consumului de alcool.

Transmiterea unor cunoștințe elementare privind bolile cronice și degenerative (boli cardiovasculare, reumatism, cancer), cu accent pe măsurile profilactice legate de regimul rațional de viață și alimentație. Prevenirea și combaterea tuberculozei.

Instruirea și educația elevilor în cadrul concepției etice a societății noastre, pentru o viață sexuală sănătoasă, o viață familială morală, în vederea asigurării rolului

biologic, social și educativ al familiei. Cunoștințe despre graviditate și maternitate; noțiuni de puericultură.

Mijloace. Lecții efectuate de medic sau de profesorul de științe biologice în cadrul orelor de dirigenție conform instrucțiunilor Ministerului Învățământului și Ministerului Sănătății și Prevederilor Sociale.

Organizarea unor discuții privind anumite probleme de sănătate, propuse în prealabil de medic sau de diriginte pe baza unei bibliografii din broșuri de educație sanitară. De exemplu: „Cum trebuie organizat timpul de muncă și odihnă în perioada sfîrșitului de an"; „Efectele dăunătoare ale tutunului și alcoolului"; „Cum trebuie să ne alimentăm rațional"; „Ce sînt bolile venerice".

Dezbaterea în colectiv, sub conducerea medicului sau a dirigintelui, a atitudinilor corecte sau incorecte ale unor elevi din punct de vedere al sănătății proprii și colective. De exemplu: refuzul prezentării la vaccinări, obiceiul de a fuma, atitudine incorectă privind relațiile între sexe.

În cadrul lecțiilor la diferite obiecte se pot face referiri la probleme medicale și igienice, în funcție de posibilități, cu accentuarea următoarelor aspecte:

Pericolul alcoolului pentru organism, bolile pe care le poate favoriza și combaterea unor păreri greșite asupra rolului profilactic, energetic, stimulator al poftei de mîncare și puterii de muncă, al alcoolului. De exemplu, pentru a demonstra influența nocivă a alcoolului asupra mucoasei stomacale se va turna alcool peste o substanță albuminoidă (la lecțiile de chimie organică, privind etanolul).

Se recomandă combaterea unor păreri greșite privind faptul că antibioticele au rol terapeutic în toate bolile, precum și autotratamentul, arătîndu-se pericolele (crearea rezistenței tulpinelor de bacterii, intoleranță, specificitatea diferitelor antibiotice), accentuîndu-se asupra necesității tratamentului cu antibiotice numai la recomandația și conform indicațiilor medicului (la lecțiile de chimie organică privind „Antibioticele").

Se pot reaminti și dezvolta probleme privind rolul factorilor naturali de mediu pentru sănătate; despre aeroterapie, helioterapie, și talasoterapie; folosirea rațională a timpului liber în perioada vacanțelor (la lecțiile de geografie fizică, cap. „Turismul").

Cu ocazia predării lecțiilor privind dezvoltarea științei și tehnicii în România, se pot face referiri mai detaliate asupra marilor figuri de medici și savanți români și a descoperirilor și realizărilor acestora. De asemenea, se recomandă prezentarea comparată a dezvoltării ocrotirii sănătății în regimul nostru față de trecut, prezentarea diferitelor acțiuni de sănătate publică și a scopului acestora: vaccinările profilactice, controlul radiofotografic, examenele medicale complexe ale populației (la lecțiile de istoria României, privind „Dezvoltarea științei și tehnicii în România").

Se pot recomanda elevilor lecturi din opere beletristice care tratează probleme de sănătate, și se pot discuta apoi în colectiv (de exemplu: nuvela „Ploaia din iunie" de Al. Sahia, poeziile „Vara la țară" și „Baccilul Koch" de G. Topîrceanu — la lecțiile de limba română clasa a XI-a).

Se pot da indicații privind igiena în colectivitățile agricole: primul ajutor în caz de accident la muncile agricole mecanizate; despre antropoonoze (boli transmise de la animale la om) — cauza bolilor, simptome, mod de transmitere, prevenire; folosirea corectă a insecticidelor și insectofungicidelor; prevenirea intoxicațiilor cu insectofungicide; igiena apei potabile în mediul rural (la lecțiile de cultură tehnică agricolă).

Măsuri individuale de igienă în industrie (igiena corporală, vestimentară, igiena mîinilor); igiena alimentației în timpul producției. Principalele boli profesionale pe ramuri de producție și prevenirea acestora (la lecțiile de cultură tehnică industrială).

Educarea elevilor în spiritul unei concepții corecte privind relațiile sănătoase dintre băieți și fete în cadrul sportului și exercițiilor fizice. Dezvoltarea unei concepții de întrajutorare, sprijin reciproc, cooperare, prin activități sportive de grup (la lecțiile de educație fizică).

Conferințe ale unor medici de specialitate însoțite de proiecții de filme.

Simpozioane sau seri de întrebări și răspunsuri mono—sau pluritematice, cu discutarea unor probleme medicale. De exemplu: pericolul bolilor venerice, responsabilitatea tînărului care își întemeiază o familie, consecințele fumatului, noutăți în știința medicală, despre igiena muncii intelectuale. Aceste simpozioane se pot organiza cu participarea diferiților specialiști (medici, psihologi, sociologi) și cu invitarea la dezbateri a elevilor, părinților și profesorilor.

Difuzarea de tipărituri educativ-sanitare elevilor și părinților.

BIBLIOGRAFIE

K. MARX și F. ENGELS, *Opere*, vol. XIII, p. 109.

GAVRILĂ S. BARANI și ILIE D. ISTRATE, *Activitatea sportivă extrașcolară a elevilor*, Ed. U.C.F.S. 138 p.

ȘT. BÎRSĂNESCU, N. C. ENESCU, E. BANCEA-RAICU, *Educația fizică și dezvoltarea intelectuală a elevilor*. În „Analele științifice" ale Universității Al. I. Cuza, Iași, secțiunea a III-a, 1964, p. 41—54.

ȘT. BÎRSĂNESCU, N. C. ENESCU, E. BANCEA-RAICU, *Educația fizică și contribuția ei la educația estetică a elevilor*. În „Analele științifice" ale Universității Al. I. Cuza Iași, secțiunea a III-a, 1965, p. 99—108.

Conf. univ. NICOLAE CEAUȘESCU, *Probleme pedagogice în educația fizică*, Ed. U.C.F.S., 1966.

MIHAI EPURAN, *Psihologia educației fizice*, E.S.D.P., 1962, 456 p. (litо).

* * * *L'éducation sexuelle (Educația sexuală)*, În „Cahiers pédagogiques", Lyon, 1966, nr. 59, 119 p. (Număr tematic consacrat acestei probleme).

TH. ILEA (sub red.), *Manual de sănătate publică*, E.D.P., 1966, p. 9—14; 157—166.

A. KELEMEN (sub red.), *Educatorul și sănătatea copilului*, Editura medicală, București, 1963.

LE LOARER, *Education physique et pratique sportive en milieu scolaire* (Educația fizică și practicarea sportului în mediul școlar) în „Enfance", 1965, nr. 1—2—3, p. 307—320.

V. PAVLID, *Noi mijloace educative sanitare de stimulare a interesului pentru probleme de sănătate*, „Igiena", 1966, nr. 2.

V. PAVLID, *Cercetări privind nivelul cultural-sanitar al unor grupe de elevi din școli generale și fizice din București*, (Institutul de Igienă, București, 1966).

P. PENCIU (sub red.), *Educația sanitară*, Ed. medicală, 1964, p. 61—77; 154—167; 331—335.

MIRCEA PĂDURELEANU, *Probleme ale educației sexuale a tineretului școlar*. În „Revista de pedagogie", 1966, nr. 8—9, p. 79—89.

JEQUES ROUYER *Les activités physiques éducatives*. (Activitățile fizice educative) în „L'école et la nation".

ION ȘICLOVAN, *Munca educativă în procesul antrenamentului sportiv*, Ed. U.C.F.S., 1964, 192 p.

G. E. SOLCĂNESCU, *Educația fizică. Colaborarea medico-pedagogică*. În „Gazeta învățămîntului", nr. 793, 1965, 12, III, p. 6.

V. IVANOV, *Educația sanitară în unele probleme sexuale*, Ed. medicală, București, 1966.

Ora de dirigenție în sistemul muncii educative din liceu

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ
șef de sector
Institutul de științe pedagogice

În literatura noastră pedagogică, orele de dirigenție se bucură de multă atenție. Faptul este justificat prin semnificația acestor ore în sistemul muncii educative și, totodată, prin necesitatea de a se clarifica și depăși dificultățile ivite adesea în organizarea și desfășurarea lor.

După părerea noastră, atît lucrările cu mai pregnant caracter teoretic și normativ, cît și cele în care autorii își prezintă propria experiență, au izbutit să evidențieze și realizările și lipsurile tipice din acest domeniu important al muncii diriginților. Bilanțul faptelor pozitive credem că ar trebui început cu semnalarea unei schimbări de optică la majoritatea personalului didactic față de locul orei de dirigenție în sistemul activității educative. Din ce în ce mai mult cîștigă teren concepția că această oră este un element al sistemului, că ea deci se integrează într-un ansamblu de măsuri și acțiuni educative, fiind precedată, pregătită și apoi consolidată de alte măsuri și acțiuni. Prin apartenența la sistem, fiecare oră de dirigenție este subordonată unor obiective din planul activității educative și se realizează prin anume mijloace și metode constituite într-un sistem metodic specific orelor de dirigenție.

Practica atestă și situații care contravin concepției corecte, științifice, acceptate în principiu de cadrele didactice. Explicația rezidă în complexitatea fenomenului educativ, în greutatea de a particulariza teze generalizatoare, de a face ca acțiunea concret înfăptuită să fie în perfectă concordanță cu principiul căruia i se subordonează. Trebuie recunoscut că nu este de loc simplu unui diriginte să stabilească pe un trimestru sau pe un an școlar tematica orelor de dirigenție în așa fel, încît să satisfacă toate cerințele ce decurg din sarcinile educației multilaterale, din condițiile concrete ale procesului instructiv-educativ la clasa sa, și să selecteze cele mai adecvate căi metodice pentru scopul și conținutul orei. Acestei minuțioase și fine operații de construire pe plan ipotetic, mintal, îi urmează realizarea în fapt a orei, cu toată suita sa de factori variabili, imprevizibili, în interdependență: tactul, prezența de spirit și dispoziția dirigintelui, reacția clasei, modul de stabilire a comunicației între profesor și elevi, atmosfera generală, tensiunea afectivă, factorii incidentali perturbatori etc. După aceea, analizînd-o, ne oprim îndeobște la ceea ce s-a petrecut în oră, cînd firesc ar fi să privim în perspectivă, să căutăm ecoul, eficiența orei în timp. De aceea, ar fi cazul să nu se tragă concluzii despre reușita sau eșecul unei ore de dirigenție numai în funcție de cum s-a desfășurat ea, ci măsurîndu-i-se contribuția mai departe, pe parcursul procesului educativ. De altfel, lipsa unui consens unanim privind criteriile de apreciere obiectivă a rezultatelor muncii educative, în genere, și mai ales a calităților orei de dirigenție, face să se manifeste în rîndul pedagogilor frecvente atitudini arbitrare care derutează, stăvilesc entuziasmul unora, sau îndeamnă pe alții la simplificări și la automulțumire. Nu rareori, profesorii rămîn nedumeriți de pozițiile contradictorii ale celor care analizează ora de dirigenție, atunci cînd unii semnalează ca virtuți ale orei tocmai ceea ce alții consideră că ar fi scăderile ei.

Sensibile la aprecierile colegilor de breaslă, cadrele didactice se interesează de obicei în foarte mică măsură de modul în care recepționează și trăiesc elevii orele de dirigenție. Rar se manifestă preocuparea diriginților de a cunoaște ce gîndesc elevii despre metodele și acțiunile educative, de a-i face — mai ales pe adolescenți — participanți conștienți la procesul de educație și autoeducație. În cadrul unei cercetări mai ample **(Continuitate și gradare în munca educativă)**, una dintre ipotezele noastre de lucru este următoarea: „înfăptuirea scopului educației este înlesnită nu numai de atitudinea conștientă a educatorului față de acest scop, ci și de atitudinea conștientă a celui educat". O modalitate de verificare a acestei ipoteze a fost și studierea atitudinii elevilor față de orele de dirigenție, în vederea sporirii pe căi experimentale a elementelor conștiente. În acest scop, am făcut un sondaj de opinie la Liceul „Ion Neculce" din București — școală de bază a Institutului de științe pedagogice — la patru clase a X-a (112 elevi) și la diriginții școlii. În articolul de față ne vom opri asupra rezultatelor obținute în cadrul sondajului efectuat de noi. Am considerat clasa a X-a ca fiind reprezentativă pentru a ilustra mentalitatea elevilor de liceu, prin poziția sa mai stabilă, mai „așezată" din punctul de vedere al structurii colectivului și al intereselor școlare. Acum, s-a produs reechilibrarea, după constituirea secțiilor, și nu au început să se diferențieze atît de pregnant, ca în clasa a XI-a, preocupările elevilor pentru ceea ce vor face după absolvirea liceului. Am ținut seama să cuprindem, pe de o parte, elevi de la secția reală și umanistă și, pe de altă parte, să beneficiem de o situație specială creată experimental la Liceul „Ion Neculce": aici s-au constituit, pe lîngă clase mixte, și clase numai de fete și numai de băieți.

Sondajul a fost făcut direct de noi, nu prin intermediul diriginților, pe bază de chestionar, la care elevii au răspuns în scris, fără obligația de a semna. Ei au fost îndemnați să-și exprime deschis părerile, și li s-a spus că nu vor fi notați. Rezultatele sondajului sînt foarte interesante. Dincolo de rezervele pe care le avem în interpretarea răspunsurilor, datorită unui coeficient inerent de atitudine subiectivă din partea celor anchetați, ca și unei tendințe firești de „teribilism", specifice adolescenților și sporite aici sub pavăza anonimatului (numai 12 chestionare au fost semnate !), rămîn multe dominante care ne-au atras atenția. Asupra lor ne vom opri.

1. Prima întrebare se referă la **deosebirile dintre ora de dirigenție și celelalte ore de curs.** Varietatea, caracterul complex al tematicii, ancorarea ei în „probleme de viață" sînt semnalate de 72 elevi ca fiind proprii orelor de dirigenție. Alți 60 * de elevi văd deosebirile mai ales în domeniul metodic și ca atmosferă: discuții vii, libere, sincere („poți spune ce te frămîntă", „vorbesc și elevii slabi"), mai mare apropiere între ei și profesori („atît de necesară nouă, celor din liceu"), lipsa tracului, a fricii, relaxarea, datorită în special faptului că nu se pun note. Cei care indică aceste caracteristici ale orei de dirigenție declară, totodată, că, în general, îi interesează ora. Sînt desigur și alte păreri, contrare. De pildă, 7 elevi fac aprecieri negative asupra orei de dirigenție, fundamentîndu-și-le tocmai pe ceea ce văd ei că o deosebește de ora de curs („se trag la răspundere elevii și se dau sancțiuni,", „se fac anchete plictisitoare", „nu se pregătesc toți elevii") sau de ce nu o deosebește de lecții („e la fel cu celelalte ore de clasă, doar că nu se pun note... mai bine s-ar pune, ca să o luăm în serios").

---

* Numărul răspunsurilor depășește pe cel al elevilor, deoarece foarte mulți elevi au dat răspunsuri complexe.

La acest punct din chestionar *, profesorii se referă atît la locul orei de dirigenție în sistemul activității educative, la influența ei asupra convingerilor și sentimentelor elevilor, la unele particularități metodice ale convorbirii etice și ale referatului, cît și la greutățile în pregătirea și ținerea orelor de dirigenție. Ne-au atras atenția două răspunsuri : „Reușita orei de dirigenție, adevărata reușită, se află de multe ori sub semnul întrebări" (B.M.) și „Ora de dirigenție angajează în mai mare măsură inițiativa, experiența de viață, personalitatea profesorului. Răspunderea lui e mai mare, pentru că ora aceasta este, în primul rînd, un produs al puterii sale de creație" (R.M.).

Dacă răspunsurile interesante ale profesorilor au fost pe linia așteptărilor noastre (este vorba de un colectiv didactic cu bune rezultate în munca educativă), cele ale elevilor ne-au surprins prin priceperea cu care ei s-au orientat la această primă întrebare destul de dificilă, presupunînd o oarecare subtilitate în desprinderea notelor specifice. În afară de exemplificările date înainte, citățm cele scrise de eleva M. P. (clasa a X-a D.), pentru concluziile care pot fi trase de aici de către profesori în legătură cu întreaga lor activitate la clasă : „Noi facem la orele de dirigenție un fel de exercițiu de susținere a unei discuții logice, interesante, de apreciere a diverselor situații, pe cînd la celelalte ore numai profesorii fac aprecieri și, de aceea, nu sînt chiar întotdeauna rezolvate just problemele ivite în viața clasei".

Prima întrebare din chestionar are o semnificație specială pentru lămurirea locului orei de dirigenție în sistemul muncii educative. Punctul nostru de vedere — constituit pe baza unor cercetări cu teme diferite, dar toate înscrise în problematica procesului educativ — este că, în momentul de față, sînt de combătut două poziții de extremă care se mai manifestă încă. Una dintre ele, mai puțin răspîndită acum, este aceea a insuficientei valorificări a specificului orei de dirigenție în raport cu lecțiile ținute la diferite obiecte de învățămînt. Adepții — conștienți sau fără intenție — ai acestei poziții concep, pregătesc și țin orele de dirigenție conform structurii, conținutului și chiar metodicii orelor de clasă la obiectele de specialitate.

Cealaltă poziție, după părerea noastră, mai răspîndită decît prima, este caracterizată prin tendința de a conferi și recunoaște valori educative în exclusivitate orei de dirigenție, diferențiind-o tocmai pe temeiul acestor valori — singulare, specifice — atît de procesul instrucției, cît și de alte activități cu elevii.

Deși diametral opuse, cele două modalități generează aceleași consecințe : efect educativ redus al orei de dirigenție și, pe plan mai general, greutăți în constituirea unui sistem al muncii educative. Semnalînd aceste poziții, evident greșite, ținem seama, bineînțeles, de faptul că ele nu sînt tipice pentru cadrele noastre didactice. După cum am mai arătat, fenomenul pozitiv predomină.

2. **Vă pregătiți pentru orele de dirigenție ? Cum ?** Au fost întrebați atît elevii, cît și profesorii. Este de apreciat francheța celor 16 elevi care au recunoscut sincer că niciodată nu se pregătesc, 8 dintre ei sînt din clasa a X-a B, clasă compusă numai din băieți ; ei nu explică de ce nu o fac. Motivările celorlalți 8 sînt fie în legătură cu specificul orei de dirigenție („oră de discuții libere, pe baza unor teme care ne interesează ; cred că nu este necesar să ne pregătim, ci să dăm frîu liber gîndirii și imaginației noastre"... „fiecare trebuie să aibă o idee" — două eleve din clasa a X-a A.), fie în legătură cu exigențele diriginților („nu m-am pregătit niciodată, n-am ridicat mîna și

* S-a folosit un chestionar comun pentru elevi și diriginți ; sînt deosebiri numai în formularea unor întrebări

n-am vorbit niciodată, pentru că nu-mi place. Prefer să ascult"; „nu am timp, nici materialul bibliografic pentru pregătire și sînt destul de emotivă ca să iau cuvîntul" — clasa a X-a D; „Sînt numiți mereu aceiași elevi" — clasa a X-a A.).

Din cei 112 elevi cuprinși în anchetă, în afara celor 16 amintiți înainte și a 3 elevi care nu răspund de loc la această chestiune, 93 spun că se pregătesc pentru oră; dintre ei, 9 elevi numai cînd au sarcini speciale în acest sens, 14 elevi cînd sînt interesați de temă, iar 70 nu fac alte precizări. Cît despre modul în care se pregătesc, majoritatea indică studierea materialului bibliografic. Mai deosebite sînt cîteva răspunsuri: „discut cu tata", „mă pregătesc ca pentru orele de curs" sau „pentru orele de dirigenție nu poți spune că te pregătești special. Pregătirea se face mereu", — clasa a X-a A. Acest ultim răspuns se apropie de cele ale diriginților, în care se reflectă o mare varietate de căi folosite în pregătirea orelor: lectură, spectacole, convorbiri, acțiuni pentru cunoașterea elevilor, organizarea materialului și repartizarea lui anumitor elevi.

Din confruntarea răspunsurilor diriginților cu cele ale elevilor, din observarea de către noi a orelor de dirigenție, din discuții purtate cu profesorii, reiese că o bună parte din scăderile acestor ore își au obîrșia în faptul că elevii nu sînt stimulați să participe din proprie inițiativă la discuții, să aducă interesante contribuții, chiar dacă strădania lor nu este recompensată prin note.

Se rămîne prea mult la sistemul luărilor de cuvînt „asigurate" prin sarcini strict stabilite înainte, sistem care încurajează pasivitatea comodă, dezinteresată sau chiar ușor ostilă a elevilor care știu că „nu sînt în program". Se face apel prea puțin la experiența elevilor, la preocupările și frămîntările lor rămase adesea cu totul necunoscute diriginților. Mai ales pentru adolescenți, discuțiile vii, dezbaterile, lupta de opinii care prilejuiește apărarea unor idei îndrăznețe, originale, reprezintă o cale principală de transformare a orei de dirigenție într-o activitate interesantă, așteptată cu bucurie. Să nu uităm, de asemenea, satisfacția prilejuită unui adolescent de aprecierile colegilor și ale dirigintelui, de impresia pe care o face celorlalți intervenția lui. În această ordine de idei, citățm un răspuns care, deși în aparență are un caracter personal, ni se pare demn de consemnat aici. El poate dezvălui diriginților cauzele unor atitudini asemănătoare manifestate de elevii lor și interpretate uneori neconform cu realitatea. „Am vorbit o dată despre aviație, marea mea pasiune — scrie elevul B. F. din clasa a X-a C. Conspectasem din mai multe istorii ale aviației și publicații. Însă, am fost decepționat. În afară de cîțiva prieteni, care mi-au apreciat munca, nimeni nu m-a ascultat și nici tovarășa dirigintă n-a fost atentă la cele ce spuneam". Nu este de mirare că după asemenea „accidente" scade entuziasmul elevilor față de pregătirea lor pentru oră și față de participarea la discuții.

3. Următoarea întrebare din chestionar cerea elevilor să arate **ce le place mai mult și ce le displace** la această oră și să dea exemple de ore interesante sau mai puțin interesante. 5 elevi n-au răspuns, un altul a declarat că nu-i place nimic la orele de dirigenție, în timp ce din 4 chestionare se degajă o apreciere pozitivă globală („totul îmi place"). Dintre ceilalți 102 elevi, 71 își motivează interesul pentru ore prin t e m a t i c a v a r i a t ă, c o m p l e x ă (27 elevi indică în special teme referitoare la știință, tehnică, viața savanților, alți 12 elevi teme privind arta, 13 elevi probleme „de viață"), iar 11 elevi motivează interesul prin m o d u l c u m s e d e s f ă ș o a r ă orele de dirigenție la clasa lor. Și de data aceasta, lipsa de tensiune, relaxarea, caracterul antrenant, viu, sincer, intim, al discuțiilor sînt calitățile apreciate. Semnificativă este concordanța opiniilor elevilor din clasa a X-a D.: 28 din 30 se referă la modalitățile interesante de ordin metodic pe care le au orele lor de dirigenție. Dăm un singur citat: „Poate dacă

s-ar desfășura monoton, dacă n-am avea ce discuta și ne-am plictisi, nu mi-ar place ora de dirigenție. La noi nu se pune o astfel de problemă. După mine, la noi e mai aparte, o simțim a noastră, numai a noastră".

Părerile elevilor coincid mult cînd indică tema celei mai interesante ore de dirigenție. De pildă, elevii de la secția umanistă aleg teme despre preocupări și pasiuni din timpul liber sau despre personalități din viața artistică. Cei din clasa a X-a C. reală indică ora despre istoria aviației sau orele cu teme de știință și tehnică (numai 9 elevi din 33 dau și alte exemple). Clasa de băieți (a X-a B) își împarte preferințele între ora despre istoricul aviației la noi (10 elevi) și cea despre Michelangelo (10 elevi); restul de 5 dau răspunsuri evazive, neconcretizate. La clasa de fete (a X-a A.) apare un fenomen interesant: 15 eleve din 24 indică ore de dirigenție din anii precedenți — avertisment serios pentru actuala dirigintă!

Ne-a preocupat în mod deosebit și cunoașterea opiniilor elevilor despre ceea ce le displace la orele de dirigenție. De la clasa a X-a D. am obținut puține date — 26 elevi din 30 spun că la ei nu se țin ore neinteresante!

Analiza muncii este considerată de 34 elevi, din celelalte trei clase, drept aspectul cel mai neplăcut al orelor de dirigenție. („Se dau mereu aceleași sfaturi"; „o înșirare de note"... „aceste ore ar trebui transformate în cîteva minute pline de adevăr. Sînt prea multe lucruri frumoase și interesante de discutat, ca să ne pierdem vremea ore întregi cu analiza muncii"). 10 din cei 34 elevi care dau asemenea răspunsuri sînt din clasa a X-a A. La aceeași clasă, se vorbește despre monotonie și plictiseală (8 răspunsuri), despre lipsa de participare la discuții a elevilor (5 răspunsuri), despre transferul mecanic al conținutului și metodelor orelor de limba română la cele de dirigenție (5 răspunsuri) și, în general, despre teme neinteresante (tot 5). Băieții de la clasa a X-a B. (5 dintre ei) se plîng în schimb că nu pricep temele cu implicații psihologice. Nu este vorba aici, desigur, de o „lipsă de aptitudine" a băieților pentru înțelegerea fenomenelor sufletești. Credem că faptul se explică printr-o preocupare insuficientă de a face accesibilă lor (ținînd seama că abia în anul următor vor studia psihologia) abordarea unor realități cu un grad sporit de subtilitate. Împotriva moralizărilor și a angajamentelor demagogige se pronunță 14 elevi din diferite clase, împotriva orelor sanitare numai 6 elevi de la clasele a X-a C. și D., iar în ce privește utilizarea referatului sînt doar 7 voturi contra, fapt ce dovedește că diriginții de la Liceul „Ion Neculce" nu abuzează de această metodă sau, în orice caz, o folosesc bine.

Deși izolate, merită să fie luate în seamă și alte cîteva păreri ale elevilor: „Îmi displac orele la care se discută mai multe teme — sînt ore moarte" (clasa a X-a C.); „...temele învățate pe de rost se sparg ca baloanele de săpun după ce se termină ora"; „nu s-a tras nici o concluzie și nu știu cine a avut dreptate" (clasa a X-a A.). Altora le displace, pe bună dreptate, șablonul, repetarea temelor de la an la an, paralelismul cu activitatea U.T.C.

Punînd în relație răspunsurile diriginților la această chestiune cu cele ale elevilor, se remarcă oarecare contradicție, în sensul că o parte dintre diriginți consideră ca foarte reușite orele de analiza muncii, deci tocmai cele arătate de elevi ca mai puțin izbutite. Părerea noastră este că sînt necesare unele schimbări de **structură** și de **conținut** în desfășurarea orelor de analiza muncii. Ceea ce am desprins ca fiind evident negativ la o bună parte din orele la care am participat în cadrul cercetărilor noastre este caracterul lor static. Faptul pare paradoxal. Analiza muncii ar trebui să reprezinte, sub un anumit aspect, tocmai puntea de legătură între ce-a fost și ce este în perspectivă, să înlesnească continuitatea și dezvoltarea faptelor pozitive, să înlăture

lipsurile. Ori, adesea aceste ore dau impresia unui impas, unei stagnări, rezumîndu-se la mustruluieli și treceri în revistă ale aceloraşi greşeli comise de mult, de aceiaşi elevi (care între timp poate că s-au şi corectat), iar pentru viitor se dau sfaturi, se transmit sarcini cu caracter atît de vag şi de general, încît nu pot deveni adevărate îndemnuri şi motive de acțiune.

Considerăm că sînt reuşite acele ore de analiza muncii în care elevii devin conştienți de cauzele anumitor situații din clasa lor, sînt stimulați să dorească sincer rezultate mai bune şi înțeleg cum pot obține asemenea rezultate. Pentru aceasta se cere ca dirigintele să participe efectiv la analiza faptelor şi, mai ales, să tragă concluzii clare, substanțiale, concrete. Trebuie combătută concepția, încă răspîndită, potrivit căreia la orele de analiza muncii e bine să vorbească numai elevii. La clasa a X-a D. s-a încercat ca orele de analiza muncii să se transforme în dezbateri de ordin etic privind atitudinea față de muncă şi față de colectiv şi, totodată, ele să constituie un punct de sprijin în autoeducația intelectuală a elevilor, luîndu-se în discuție, de exemplu, criteriile randamentului şi ale calității în munca lor intelectuală.

Dacă îndeobşte atitudinea mai circumspectă a profesorilor în răspunsurile date la ancheta noastră face să nu reiasă ce gîndesc ei în aceeaşi măsură de clar ca la elevi, sînt totuşi şi excepții. Astfel, diriginta L. D. recunoaşte deschis nereuşita unei convorbiri etice despre comportare: „Elevii n-au privit cu seriozitate această temă, iar eu, neputîndu-i antrena, am transformat ora într-un monolog moralizator, obositor, plicticos. Singurul efect pozitiv al orei a fost că voi evita pe viitor asemenea practici". Şi alți diriginți semnalează drept cauze ale unor ore nerealizate greutatea de a dirija convorbirile etice, de a deprinde elevii să gîndească şi să se exprime liber, sincer şi, mai ales, de a obține din partea lor concordanță între vorbă şi faptă.

4. Cum pot fi remediate lipsurile pe care nu numai noi, pedagogii, ci şi elevii le cunoaştem bine? În continuarea anchetei noastre, am pus întrebarea: **Cum ați dori să fie orele de dirigenție, ca să vă placă, să vă intereseze?** În răspunsurile date atît de către elevi, cît şi de către diriginți, se fac propuneri de valoare. În timp ce elevii formulează pretenții îndreptățite față de tematica şi metodica orelor de dirigenție, diriginții, în unanimitate, privesc dincolo de contribuția lor efectivă, ca educatori, şi se referă, în principal, la materialele de îndrumare şi ajutătoare de care au de asemenea, îndreptățită nevoie. Sîntem întru totul de acord că filmul, diafilmul şi emisiunile de radio şi televiziune, culegerile de texte şi discoteca, alcătuite în lumina scopurilor procesului educativ ar aduce o contribuție substanțială la ridicarea prestigiului orei de dirigenție. Stă însă în putința dirigintelui să realizeze mai mult şi prin ceea ce dă de la sine, prin coeficientul de creativitate imperios cerut de munca educatorului. Şi numai cîteva din răspunsurile elevilor, formulate uneori ca adevărate apeluri față de sensibilitatea de om a dirigintelui pot fi îndemn la mai bine. Elevii cer mai multe teme legate de preocupările lor — băieții, de pildă, ar dori mai ales teme referitoare la sport şi tehnică, fetele teme privind prietenia, dragostea, moda. Şi unii şi alții indică teme „la ordinea zilei", care să le lărgească orizontul de cunoştințe, să-i îmbogățească afectiv. Nu mai vor ore „cu asistență", ci ore în care să simtă că pot discuta sincer, ore în care „să vorbească toți elevii" şi chiar „ore mai vesele, mai plăcute, mai atractive". O elevă dintr-a X-a A. îşi doreşte „ore mai pentru fete de 17 ani" şi are dreptate, tot aşa cum alte colege ale ei protestează cu temei împotriva orelor de dirigenție în care s-au făcut simple analize literare.

★

Rămîne mult de făcut încă și pentru îmbunătățirea t e m a t i c i i orelor de dirigenție și pentru asigurarea unor mai adecvate soluții m e t o d i c e:

a) Considerăm că pentru clasele liceului ar fi de gîndit asupra unor ore de dirigenție cu t e m e sintetizatoare, care să nu repete ce s-a dezbătut în anii anteriori ci să prilejuiască elevilor pătrunderea mai adîncă în semnificația noțiunilor etice, legături mai ample între noțiuni, convingeri, viața afectivă, comportare și, în special, să le înlesnească procesul de autocunoaștere și autoeducație. Am experimentat asemenea ore la clase mai mici și putem considera că ele își vădesc din plin eficacitatea în cadrul acestei problematici. Adolescenții pot dezbate cu mult interes la orele de dirigenție tema ca: „Portretul prietenului meu", „Mă cunosc?", „Cum mă văd în viitor?" etc. prilej de consolidare și de completare a experienței elevilor.

Pentru satisfacerea multiplelor interese cognitive ale adolescenților, problematica orelor de dirigenție din liceu poate fi lărgită cu incursiuni în istoria culturii și civilizației, dincolo de programele școlare și ale cercurilor pe obiecte și, în orice caz, cu abordarea, tot sintetică, a diferitelor domenii în care disciplinele științifice se întîlnesc (nu simpla reluare — la un nivel mai ridicat — a lecțiilor de istorie, de geografie sau de literatură).

În licee nu se valorifică suficient și o altă contribuție a orelor de dirigenție — aceea care vizează perfecționarea stilului de muncă al elevilor, consolidarea deprinderilor lor de studiu. La clasa a V-a au avut un efect deosebit orele de dirigenție organizate de noi privind unele aspecte ale muncii independente de acasă (folosirea manualelor și a notițelor, odihna activă etc.). În clasele următoare și în special în liceu trebuie să se clădească mai departe în această direcție, prin ore ținute în biblioteca școlii, vizite la institute de cercetări, laboratoare, biblioteci și muzee. În felul acesta, elevii sînt inițiați în tehnica muncii științifice și, totodată, stimulați în dezvoltarea intereselor și aptitudinilor. Colectivul care a cercetat experimental sistemul muncii educative în liceu a verificat utilitatea unor asemenea ore de dirigenție la clasele cu care s-a lucrat în special în această direcție (printre ele a fost și clasa a X-a D.). S-a produs nu numai o ridicare netă a nivelului educativ, ci s-au obținut și adeziunea, interesul viu al elevilor pentru toate acțiunile educative.

În virtutea unității procesului instructiv-educativ, toate înnoirile privind conținutul învățămîntului trebuie să determine schimbări și în tematica orelor de dirigenție. Dacă, în momentul de față aceste ore suplinesc unele discipline școlare, (în special curs de etică, de estetică, noțiuni mai ample de igienă), în condițiile introducerii pe viitor în liceu a unor obiecte de învățămînt cu acest profil, așa cum s-ar impune, este de reconsiderat locul și eficacitatea orei de dirigenție. Poate că, în noul context, ar fi mai adecvate unele întîlniri ale dirigintelui cu clasa, consultații individuale și pe grupe restrînse, cu o periodicitate mai mare decît cea săptămînală, cînd condițiile o cer, completate cu intensificarea activității educative în cadrul organizațiilor U.T.C.

b) Independent însă de ceea ce ar urma să se schimbe în conținutul, în forma organizatorică și în denumirea orei de dirigenție, se cer, după părerea noastră, îmbunătățiri și în m e t o d i c a acestor ore. Aici se poate afirma din plin creativitatea dirigintelui, fiecare oră reprezentînd, în fond, nu numai un element al sistemului educativ, ci și o unitate specifică. De această intersectare dialectică a planului general cu cel particular trebuie ținută seama în stabilirea temei, a conținutului și a metodelor fiecărei ore.

Putem considera că pentru clasele liceale metodele folosite la orele de dirigenție nu se deosebesc în esență de cele ale orelor din școala generală, ci doar prin ponderea

mai mare a contribuției personale a elevilor, prin sporirea muncii independente și a autocontrolului. Lăsînd adolescenților mai multă inițiativă în selectarea, organizarea și interpretarea materialului pentru oră, dirigintele va putea introduce și unele diferențieri în munca sa, va îmbina formele de activitate colectivă cu sarcini individuale, mult dorite de adolescenți.

Pe fondul acestor schimbări de accent, de la munca sub directa și permanenta îndrumare a dirigintelui, către independența mărită a elevilor de liceu, se menține ca o constantă **rolul educatorului, în calitatea sa de educator,** ale cărui sarcini devin cu atît mai complexe, cu cît sarcinile educației cîștigă în amploare, în adîncime. Iar adolescența este o perioadă de maximă solicitare a educatorului, de exigență deosebită pentru rezultatele procesului educativ.

Probleme ale planificării și metodicii muncii educative în atenția comisiei diriginților

Prof. *DUMITRU CIOVLICĂ*
Director
Prof. *LOUIS ROMAN*
responsabilul comisiei metodice a diriginților
Liceul din comuna Brănești,
raionul Lehliu, reg. București

Anul școlar 1966—1967 a constituit pentru colectivul profesoral al Liceului din Brănești un prilej deosebit de intensificare a preocupării pentru calitatea și eficiența activității sale educative, angrenat fiind în acțiunea inițiată de secția „Educație", din Institutul de științe pedagogice, de edificare a unui sistem științific întemeiat al muncii educative în liceu. Colaborarea la această acțiune ne-a fost, neîndoielnic, utilă, permițîndu-ne desfășurarea activității educative într-o perspectivă mai clară și mai cuprinzătoare, îndreptată spre împlinirea armonioasă a sarcinilor complexe ale dezvoltării multilaterale a personalității elevilor, făcînd posibilă o mobilizare mai amplă și o valorificare mai intensă a contribuției specifice a factorilor educativi și a întregului instrumentar metodic.

Evident, în acest context, și comisia metodică a diriginților a trebuit să adopte o strategie nouă a activității sale, fructificînd ideea de a lucra pe baza unui program complex de educație, organizat gradual, de a temeinici o bună coordonare și cooperare între factorii diverși care își exercită influența asupra elevilor noștri, de a stabili o strînsă corelație între diferitele căi, mijloace și forme de influențare sau, cu alte cuvinte, de a favoriza închegarea la nivelul liceului nostru a unui sistem viabil și eficient de muncă educativă. Am început prin studiul materialelor orientative elaborate de institut privind obiectivele și mijloacele în domeniul educației intelectuale, politehnice, morale, estetice și fizico-sanitare, confruntînd permanent ceea ce e posibil și trebuie făcut în general pentru educarea elevilor adolescenți cu nivelul de educație și particularitățile elevilor noștri, cu resursele, posibilitățile specifice și experiența școlii noastre, a profesorilor noștri diriginți.

Condițiile în care se desfășoară activitatea educativă în Liceul din Brănești prezintă o sumă de particularități care, într-adevăr, nu pot trece neluate în seamă. Liceul, aflat în mediu sătesc, cuprinde numai clasele IX—XI, cu un total de cca. 350 elevi, din care o mare parte locuiesc în internatul liceului. Acest fapt permite desfășurarea unei munci educative susținute pe o mare parte a duratei zilei și a săptămînii și organizarea pentru cei mai mulți elevi a unui regim integral de viață ordonată, solicitînd considerabil contribuția profesorilor diriginți.

Concluziile desprinse din această confruntare aveau să se materializeze apoi în planurile de muncă ale diriginților. S-au încercat, de fapt în cursul anului, mai multe variante de planificare a activității diriginților, cu intenția clară de a face din planul de muncă un ghid, un instrument economicos și lesne de mînuit, oglindă reală a sistemului complex de lucru al profesorului diriginte. În toate cazurile, diriginții au plecat de la ideea că a planifica înseamnă în primul rînd a selecta cu grijă din mulțimea problemelor educative de rezolvat, pentru fiecare clasă, pe acelea care prezintă însemnă-

tate și urgență deosebită și, din marea varietate a căilor și mijloacelor de rezolvare, pe cele mai proprii și eficiente. Grija ca această selectare să se realizeze după criterii riguros științifice a stat cu deosebire în atenția comisiei metodice a diriginților. Astfel, s-a urmărit ca obiectivele și sarcinile pe care profesorii-diriginți și le propuneau la fiecare început de trimestru să constituie o contribuție la dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, evitîndu-se unilateralizarea muncii educative. S-a urmărit, în același timp, ca obiectivele și sarcinile educative stabilite, ca și măsurile de realizare, să reprezinte o pondere diferită, adecvată condițiilor specifice și problemelor concrete ridicate de fiecare clasă. Unele sarcini aveau să apară astfel pentru unul sau mai multe trimestre ca „verigi principale".

La una din clasele a IX-a, de exemplu, fără a se neglija realizarea în ansamblu a sarcinilor educației comuniste, a fost nevoie ca dirigintele, ținînd seamă de trebuințele reale ale clasei, să accentueze în mod diferit anumite obiective și sarcini de-a lungul anului școlar: în trimestrul I accentul a căzut pe cultivarea priceperilor și a preocupării pentru calitate în munca independentă de învățătură și pe formarea spiritului colectivist, în trimestrul al II-lea pe pasiunea pentru studiu și cunoaștere, în general, și pe cultivarea cinstei și sincerității, iar în trimestrul al IIII-ea accentul s-a pus, cu deosebire, pe unele probleme privind încheierea cu succes a anului școlar (probleme de ordin etic, în primul rînd) și s-au adus în prim plan, unele probleme ale educației estetice.

Comisia metodică a urmărit de asemenea ca, în procesul alcătuirii planurilor de muncă, diriginții să realizeze un adevărat sistem al mijloacelor de influențare, pentru că în munca educativă eficiența nu trebuie căutată doar într-o formă sau alta de lucru, într-o oră oarecare de dirigenție, ci în sistemul corelat judicios al diferitelor măsuri, ore de dirigenție și acțiuni diverse. Multora dintre diriginți li s-a părut, în acest sens, nu îndeajuns de judicios sistemul alcătuirii unei „liste" trimestriale a orelor de dirigenție, ordonate calendaristic, ca un plan special al dirigintelui. Orele de dirigenție au fost ordonate acum de unii diriginți în raport cu obiectivele educative pe care le deserveau, alături de alte măsuri și acțiuni necesare: diferite măsuri impuse de specificul fiecărei clase, acțiuni ale dirigintelui cu clasa în timpul liber, precum și acțiuni care se întreprind la nivelul școlii și la care fiecare diriginte își mobilizează clasa sau își aduce o contribuție activă. Planul reflectă astfel mai limpede dacă ceea ce și-a propus dirigintele să facă pentru împlinirea unui anumit obiectiv este sau nu suficient, desigur în limitele date ale unui trimestru de școală.

În sfîrșit, comisia metodică a urmărit ca planificarea să reflecte judicios măsurile concrete pentru stabilirea unei bune cooperări a diriginților cu ceilalți profesori ai clasei, cu organizațiile U.T.C. ale claselor, cu părinții elevilor, evident, în strînsă legătură cu obiectivele educative stabilite.

Asigurarea unei planificări judicioase a muncii educative a fost considerată în comisia noastră metodică drept o premisă absolut necesară a calității și eficienței, dar numai ca o premisă. Ne-am orientat de aceea activitatea în continuare pe aprofundarea problemelor de perfecționare a măiestriei metodice, fără de care planurile, oricît de frumoase, rămîn simple hîrtii, fără acoperire. Ne-a preocupat, astfel, studierea unor aspecte legate de asigurarea continuității în munca educativă. Acestui scop i-am afectat, de exemplu, dezbaterea pe marginea referatului amplu și convingător, prezentat

de prof. Gh. M., dirigintele clasei a XI-a B, privind analitic eforturile depuse de-a lungul a patru ani școlari, la aceeași clasă, pentru împlinirea unui anumit obiectiv educativ, respectiv — educația patriotică a elevilor.

De asemenea, preocupați fiind de stabilirea în cadrul sistemului muncii educative a unor raporturi adecvate între educatori și elevii adolescenți, care să dea într-o mai mare măsură posibilitate acestora din urmă de a coparticipa la efortul de formare a personalității lor, s-a pus în dezbaterea comisiei metodice problema întăririi colectivului de elevi și a rolului său activ în viața clasei, avînd ca referent pe prof. I. R., diriginte la clasa a X-a A.

Deosebită atenție s-a acordat în cadrul comisiei diriginților perfecționării modalităților de desfășurare a orelor de dirigenție, în scopul creșterii eficienței lor. Problemele de rezolvat în această privință, care au stat în fața noastră, n-au fost puține și nici simple. La rezolvarea lor, profesorii-diriginți din liceul nostru s-au angajat desigur în mod divers : cei mai tineri, în muncă, animați de dorința de a acumula experiență ; ceilalți, cu dorința împrospătării experienței acumulate și mai ales a biruirii unor elemente de rutină și formalism care-și pot pune lesne amprenta pe activitatea unor educatori. Între altele, ne-am pus problema asigurării unui rol mai activ elevilor, participării lor mai însuflețite în cadrul orelor de dirigenție. Sigur că aceasta este determinată de caracterul interesant, de acuitatea problemelor ce se aduc în discuție, de măsura în care este solicitată experiența anterioară a elevilor, dar și de modul de desfășurare a orei de dirigenție. S-a urmărit de aceea, prin organizarea unor ore deschise și prin dezbaterile din cadrul comisiei metodice, să înlăturăm pe cît posibil o anumită tendință de regizare excesivă și de utilizare a unui registru metodic sărăcăcios (aproape numai referate). Desigur, nu ne-am făcut iluzia că totul se va schimba „peste noapte". Obișnuiți cu un anumit mod de activitate în ora de dirigenție, respectiv să asculte diferite referate, mai mult sau mai puțin ample, ale unor colegi (care cel mai adesea nu reflectau un punct de vedere original al elevilor, ci erau compilații din diferite cărți sau ziare) și, în cel mai bun caz să răspundă la unele întrebări directe, adresate de diriginte — care era în mod obișnuit „participantul cel mai activ" la oră — elevii nu și-au schimbat felul de a acționa o dată cu prima oră de dirigenție pentru care li s-a propus să se pregătească în vederea unei dezbateri în care să-și expună liber și argumentat puncte de vedere proprii. Perseverînd însă, prof. I. R., de exemplu, a obținut pînă la urmă o participare activă, adesea efervescentă, a elevilor clasei a X-a A la orele de dirigenție, aceștia izbutind să-și exprime liber, frumos, convingător, ideile și argumentele, fără a mai face apel la referate. S-au încercat de către profesorii-diriginți, în această direcție, modalități felurite de organizare, pregătire și desfășurare a orei de dirigenție. De exemplu, cîteva ore s-au desfășurat pe baza datelor obținute prin mici anchete inițiate în rîndurile elevilor (despre prietenie, despre profesiunea aleasă), în vederea stabilirii criteriilor care să diriguiască conduita lor. Interesante au fost orele de dirigenție pentru care, în prealabil, s-au formulat cîteva întrebări „cheie" la care se puteau aștepta răspunsuri contradictorii și confruntări de opinii, ca de exemplu : „Sînteți de părere că gusturile nu se discută ?", „E adevărat că «nu-i frumos ce-i frumos, ci-i frumos ce-mi place mie» ?" etc. (pentru o oră de dirigenție urmărind să contureze unele criterii de gust, pe linia educației estetice a elevilor).

Referatele desigur n-au fost neglijate cu totul, prezentarea lor fiind însă condiționată de măsura în care constituiau o bună bază de discuție ; așa a fost de pildă cazul unei ore destinate analizei activității uneia din clasele a IX-a, avînd ca temă întrebarea:

„Putem deveni colectiv fruntaș?". Au fost și ore de dirigenție care au pus în fața elevilor o anumită „temă" de lucru, în fond prilej de meditație și de clarificare. De exemplu, în legătură cu anumite valori morale, prof. A. P. le-a propus elevilor să zugrăvească împreună chipul unui tînăr înaintat, așa cum îl văd ei, folosindu-se însă de materialul viu pe care-l oferă chiar colectivul lor, de trăsăturile pozitive care apar deja pregnant, chiar dacă nu îndeajuns de conturate și de stabile, la colegii de clasă.

Ne-a preocupat, de asemenea, problema realizării unei bune corelații între orele de dirigenție și acțiunile educative dinafara lecțiilor. Amintim în această privință complexul de acțiuni inițiate de prof. M. B. cu elevii clasei a XI-a A, în scopul lărgirii orizontului social-politic al elevilor, pentru integrarea eforturilor de studiu ale acestora în activitatea constructivă mai largă a tineretului înaintat al țării noastre și a oamenilor muncii, în general. S-a proiectat vizitarea uzinei „Neferal", desigur și pentru cunoașterea locului pe care această întreprindere îl ocupă în procesul îndeplinirii prevederilor planului cincinal și a perspectivelor ei de dezvoltare, datorită organizării științifice și modernizării producției, dar mai ales pentru a cunoaște oamenii, în primul rînd pe tinerii uzinei, cu problemele lor, cu preocupările și visurile lor. Elevii aveau să desfășoare în uzină aproape o anchetă socială, împărțindu-și în acest scop întrebările pe care să le pună și problemele de care să se intereseze. Rezultatele și concluziile acestei „anchete" au constituit apoi obiectul unei vii și interesante dezbateri într-o oră de dirigenție.

Evident, ședințele comisiei diriginților și activitatea acesteia, căreia ne-am străduit să-i asigurăm permanența, n-au constituit cadrul unic de dezbatere și de soluționare a problemelor legate de planificarea judicioasă și de metodica muncii educative în liceu. Sistemul muncii educative implică preocuparea conjugată a tuturor cadrelor didactice pentru realizarea obiectivelor propuse. Avantajat și de faptul că liceul nostru nu este prea mare, corpul nostru profesoral — nu prea numeros, dar unit — a putut acționa mai lesne în colaborare, corelîndu-și eforturile educative, informîndu-se reciproc asupra problemelor specifice pe care le ridică diferitele clase, asupra planurilor lor. Pe linia întemeierii acestei colaborări, ca de altfel pe linia preocupărilor noastre comune de a ridica tot mai sus calitatea și eficiența muncii educative, putem considera acum, după un an de activitate pe baza sistemului preconizat de Institutul de științe pedagogice, că aceasta a constituit un cadru propice de acumulare a unei experiențe valoroase, un fructuos stimulent pe care sîntem hotărîți să-l valorificăm în continuare.

Din presa pedagogică de altădată

Gînduri despre tineret

Revistele pedagogice din trecut au inserat studii și articole în care s-au abordat probleme proprii educației adolescenților.

La rubrica Din presa pedagogică de altădată, *prezentăm cîteva fragmente din unele articole publicate pe această temă.*

Ce ocupații să se dea tineretului. „Toate-și au rînduiala lor. Toate cer precauțiuni serioase din partea omului. Etatea juneții încă nu poate trece numai așa, fără de nici o rînduială, ca și cum adică sboară fluturul sbordalnic din floare în floare. Omul trebuie să se gîndească pe ce dă primăvara vieții sale: să gîndească ce plăceri gustă în această etate, căci pentru mulți, foarte pentru mulți, s-a făcut această etate un cuib al nefericirii, mai cu deosebire în timpul de azi, cînd în societatea omenească s-au introdus multe venine, care ușor învenineză mai ales pe tinerimea neespertă".

. . . . . .

„Afară de timpul ce este a se întrebuința pentru diferitele ocupațiuni de acasă date din școală, restul se poate foarte nimerit ocupa cu felurite lucrări în grădina școlară: legumerit, pomărit, stupărit ș.a.; cu lucrul de mînă introdus de curînd și la noi; cînd e timpul favorabil cu preumblări și excursiuni în diferite locuri romantice, de care patria noastră nu este lipsită mai nici într-un ținut; după aceea cu înnotatul, călăritul ș.a.; iar cînd nu este timpul potrivit pentru acestea, cu muzica vocală și instrumentală, cu desenul sau cu cetirea de cărți potrivite pentru tinerime. Ce e drept acestea lipsesc în mare parte la noi. Dacă lipsesc însă să se facă! Este timpul suprem!"

. . . . . .

„De încheiere să reprivim plăcerile concese tinerimei: 1). Acelea care sînt amăsurate etății; 2). Care nu strică nici într-un chip sănătății și care distrag și cultivă în același timp și spiritul; 3). Ce nu cer prea multă trecere de vreme și prea mulți bani".

. . . . . .

I. Dariu, *Ce plăceri să guste tinerimea?* în revista „Școala și familia. Foaia pentru părinți și învățători", sub redacția Ion Dariu. Brașov nr. 1 (13 mai 1888), anul III, p. 13—15.

Autoinstruirea tineretului. „Pentru ca un om să fie desăvîrșit, trebuie ca pe

lîngă sănătatea sufletească și trupească să aibă și năzuința de a ști. Altfel s-ar lipsi singur de una din puterile cele mai trebuincioase și n-ar putea trage din viață tot folosul. Nu trebuie să te mulțumești cu ce ți-a dat școala : caută și cercetează singur. Cunoștințele de la profesori să-ți servească ca temelie pe care va trebui să-ți clădești singur învățăturile vieței.

Citește necontenit cărți folositoare de orice fel, dar păzește-te ca de foc de cele stricătoare.

Dacă n-ai avut norocul să înveți la școală, pune-te și învață acum. Nu-i așa greu să ajungi să știi a citi, scrie și socoti. Trebuie numai bunăvoință. Nu-i prea tîrziu să începi a învăța ori cînd, dar cu cît vei începe mai devreme, cu atît vei învăța mai ușor și vei ști mai multe"....

G h. B e i u-P a l a d i, *Zece sfaturi pentru tineret*, apărut în „Educația. Revistă pentru școală și familie", An. VIII, nr. 9-10, 1925.

Educația tineretului să se facă în acord cu tendințele de dezvoltare ale societății. „Cine poate constata că nu se simte și la noi necesitatea unei educații noi a tineretului ?

Cine nu crede că, dacă azi tineretul nostru este — oarecum — dezorientat și descurajat, nu se datorește pregătirii lui, nepotrivită cu imperativele vieții actuale ?

Cu alte cuvinte, pregătirea de azi a tineretului corespunde necesităților și felului de viață de dinaintea războiului și nu celui de acum.

Se spune că tineretul de-acum nu duce acea viață morală pe care o ducea generația veche, antebelică.

Problema morală, pusă cu atîta aprindere azi, nu își are originea decît în conflictul dintre aceste două generații. Bătrînii vor ca tinerii să fie ce-au fost ei, neținînd seamă de evoluția vieții, grăbită de marele război, iar tinerii nu pot fi decît ceea ce sînt, ceea ce le cer posibilitățile vieții de azi".

. . . . . .

I. A n g e l e s c u, *Cîteva tipuri sociale*, „Școala și Viața", revista asociației generale a învățătorilor din România, an. VI, nr. 2-3, mai-iunie 1935, p. 61-62.

Necesitatea idealului de viață în educarea tineretului. „Tineretul veacului al XX-lea pare obosit de a trăi, fără să fi trăit, sătul de viață înainte de a o fi gustat și profund pesimist. În majoritatea se aruncă următoarele fraze : „ce să fac ?"... „Mi-e urît"... „Nu știu cu ce să-mi ocup timpul". „Ce urîtă e viața" ! „Ce răi sînt oamenii..." ! „Ce dezolant și nestatornic e amorul !"... „Ce falșă e prietenia". „Ce greu e să trăiești !".

Aceste litanii triste, — îndreptățite la un om de patruzeci de ani care cunoaște viața, — pe buze fragede de copii aproape, e jalnic.

. . . . . .

„...Zăpăceala și neseriozitatea societății, adăugate la condițiile grele de trai, au depoetizat copilăria, desvăluindu-i viața dintr-odată așa cum e. Luată de un vîrtej ameților tinerimea s-a aruncat cu o poftă nebună asupra plăcerilor vieții, fără să știe că cu cît sorbi din ele mai cu nesațiu, cu atît ești mai crud pedepsit prin dezgustul și amărăciunea ce-ți rămîne în gură".

. . . . . .

„Cînd nu te călăuzește în viață un ideal strălucind la orizont ca o „fata morgana", cînd trăiești pentru a trăi de azi pe mîine, ca un animal, te dezgusți repede și definitiv de viață !

Numai poezia idealului te poate salva!"

Tineretul de azi în revista „Școala Vremii", Revistă pedagogică culturală a Asociației învățătorilor din județul Arad, An. VI, nr. 7, sept. 1935, p. 15.

OCTAVIAN IONESCU

Noul Consiliu științific al Institutului de științe pedagogice

Prin ordinul Ministerului Învățământului nr. 412/1967, 9186/1967 au fost numiți membrii noului Consiliu științific de pe lîngă Institutul de științe pedagogice, precum și ai Biroului Consiliului științific.

Biroul Consiliului științific:

— Prof. dr. docent TODORAN DIMITRIE — președintele Consiliului științific.

— Conf. univ. VĂIDEANU GEORGE— directorul Institutului.

— Conf. univ. SALADE DUMITRU — director adjunct.

— Conf. univ. BUNESCU VASILE — director adjunct.

— Prof. dr. docent CHIRCEV ANATOLIE — director adjunct.

— Prof. dr. BĂRBULESCU PETRE — șef secție.

— Prof. DASCĂLESCU ROMEO — secretar științific.

— Conf. BLIDEANU EUGEN — director general — delegatul Ministerului Învățământului.

Consiliul științific :

— Prof. dr. docent TODORAN DIMITRIE — președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice.

— Conf. univ. VĂIDEANU GEORGE— directorul Institutului de științe pedagogice, vicepreședinte al Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice.

— Prof. dr. APOSTOLESCU NICOLAIE — șef de catedră Universitatea Timișoara.

— Dr. BAGDASAR FLORICA — colaborator extern, Institutul de științe pedagogice.

— Prof. dr. BĂRBULESCU PETRE — șef secție Institutul de științe pedagogice.

— Prof. dr. docent BERCA ION — șef de catedră Universitatea București.

— Prof. dr. docent BÎRSĂNESCU ȘTEFAN — membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, Universitatea Iași.

— Prof. BENDORFEANU MAXIMILIAN — directorul Institutului de perfecționare a cadrelor didactice, Cluj.

— Dr. BERLOGEA OCTAVIAN — director Institutul de expertiză și recuperare a capacității de muncă.

— Prof. BERNARD CAPESIUS.

— Conf. BLIDEANU EUGEN — director general — delegatul Ministerului Învățământului.

— Conf. univ. BUNESCU VASILE — director adjunct Institutul de științe pedagogice.

— Prof. emerit CARAPACEANU ANITA — director Centrul școlar profesional tehnic al M.I.U., Timișoara.

— Prof. dr. docent CHIRCEV ANATOLIE — director adjunct Filiala Institutului de științe pedagogice, Cluj.

— Lector univ. CIOROIANU CONSTANTIN — șeful catedrei de pedagogie Universitatea Craiova.

— Prof. DĂSCĂLESCU ROMEO — secretar științific al Institutului de științe pedagogice.

— Prof. DAVID NAFTULI — redactor șef al Redacției de pedagogie, Editura didactică și pedagogică.

— Prof. univ. dr. DANCSULY ANDREI — cercetător științific principal, Filiala Institutului de științe pedagogice, Cluj.

— Prof. emerit DANEȘ FLOREA — redactor șef al revistei „Învățământului profesional și tehnic".

— Prof. univ. ing. DAVIDESCU DAVID — vicepreședinte al Consiliului Superior al Agriculturii.

— Prof. univ. dr. ing. DRĂGAN GLEB — Institutul politehnic București.

— Prof. dr. docent GABREA IOSIF.

— Prof. dr. docent GĂINĂ SILVESTRU — Universitatea Iași.

— Conf. dr. GIURGEA MARIA — Universitatea București.

— Conf. univ. GOIAN GHEORGHE — șeful catedrei de pedagogie, Institutul de perfecționare a cadrelor didactice București.

— Prof. LAUTERMAN ALFRED — director Biblioteca centrală pedagogică.

— Prof. dr. docent MANOLACHE ANGHEL — șef de catedră Institutul pedagogic de 3 ani București.

— Conf. univ. MUNTEANU GEORGETA — șeful catedrei de metodică, Universitatea Cluj.

— Prof. dr. docent PAVELCU VASILE — Universitatea Iași.

— Prof. emerit POPESCU TEIUȘAN ILIE — șef sector Institutul de științe pedagogice.

— Prof. emerit POPEANGĂ VASILE — director, Liceul pedagogic Arad.

— Lector univ. dr. PUFAN PETRE — Universitatea București.

— Lector univ. RADULIAN VIRGIL — prorector Institutul pedagogic Bacău.

— Prof. dr. docent ROȘCA ALEXANDRU — membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, directorul Institutului de psihologie al Academiei.

— Prof. ROȘIANU MIHAIL — președintele Uniunii generale a sindicatelor din învățământ și cultură.

— Conf. univ. dr. SALADE DUMITRU — director adjunct Institutul de științe pedagogice.

— Prof. univ. ing. SEBEȘAN ȘTEFAN — director general al Direcției generale a învățământului profesional și tehnic.

— Lector univ. SILVESTRU PATIȚA — vicepreședinte al Consiliului Național al Pionierilor.

— Prof. dr. STAHL HENRI — Universitatea București.

— Prof. dr. docent STANCIU STOIAN — membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, șeful catedrei de pedagogie Universitatea București.

— Ing. prof. ȘERBANUȚ ILIE — director, Grup Școlar Construcții de mașini „Unirea", București.

— Prof. TRUȚER TIBERIU — șef secție Institutul de științe pedagogice.

— Lector univ. ȚÎRCOVNICU VICTOR — șef sector Filiala Institutului de științe pedagogice Timișoara.

— Prof. emerit VASILIU ASPASIA — director Liceul „I. L. Caragiale", Ploiești.

— Prof. VIȘAN MARIN — șef secție Institutul de științe pedagogice.

— Prof. dr. docent ZAPAN GHEORGHE — șef sector Institutul de științe pedagogice.

Ședința Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice

În contextul preocupărilor privind găsirea celor mai bune căi și metode de rezolvare a sarcinilor multiple ce stau azi în fața școlii și pedagogiei românești se înscriu și lucrările primei ședințe de lucru a Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice, care s-au desfășurat recent în sala Bibliotecii centrale pedagogice.

Au participat prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al ministrului învățămîntului, Mihail Roșianu, președintele Uniunii Sindicatelor din Învățămînt, Știință și Cultură, Vasile Morea, adjunct al șefului Secției Învățămînt a C.C. al P.C.R., Ion Păduraru, șef de sector la C.C. al P.C.R., șefi de catedre de pedagogie din învățămîntul superior.

Ședința a fost deschisă de prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran, președintele Consiliului, care — mulțumind conducerii Ministerului Învățămîntului pentru sprijinul acordat Institutului pe linia îmbunătățirii continue a activității de cercetare științifică — a anunțat problemele ce au făcut obiectul dezbaterilor și anume :

a. atribuțiile Consiliului științific în lumina noului regulament ;

b. tematica planului de cercetare al Institutului pe perioada 1967—1970 ;

c. noua schemă de organizare a Institutului.

Schițînd în linii mari sarcinile care au stat în fața Institutului pînă acum, unele lipsuri și greutăți întîmpinate, d-sa a jalonat noua etapă calitativ superioară în structura și activitatea Institutului, pe linia continuei modernizări a conținutului procesului de învățămînt și de valorificare a tradițiilor și gîndirii pedagogice din țara noastră.

Un aport deosebit în rezolvarea acestor sarcini îl va avea Consiliul științific, o adevărată tribună științifică, care întrunește pe cei mai valoroși pedagogi și oameni de știință din domeniul pedagogiei românești. Acest înalt for al științei pedagogice *va constitui cadrul adecvat pentru utile schimburi de păreri* în vederea găsirii celor mai bune soluții, în rezolvarea cu operativitate și în spirit științific a sarcinilor imediate și de viitor pe care le ridică practica și realitatea din școală.

Va trebui *să se creeze o adevărată mișcare de masă în rîndul pedagogilor, pentru valorificarea vastei experiențe didactice a dascălilor noștri înaintași*, prin antrenarea lor în cercetări care să vină efectiv în sprijinul școlii.

Este necesară totodată *o cît mai bună calificare și perfecționare a cadrelor care activează în învățămînt*. Astfel, pe lîngă celelalte forme de perfecționare, un rol deosebit îl are *acordarea titlurilor științifice* în Institut, problemă care va sta în atenția Consiliului științific. Găsirea celor mai accesibile căi de perfecționare a unui număr cît mai mare de specialiști pedagogi va permite acestora să-și îmbunătățească munca în mod substanțial.

Un element esențial de a cărui importanță trebuie să se țină seama în rezolvarea acestor obiective *este principiul muncii colective* — singurul care și-a dovedit trăinicia și eficiența — principiu ce stă la baza întregii conduceri de partid și de stat.

În continuare, tov. președinte al Consiliului a dat citire propunerilor de repartizare a membrilor Consiliului științific pe secții de lucru.

Pe linia principalelor obiective ce stau în fața Institutului de științe pedagogice

astăzi, conf. univ. George Văideanu, directorul Institutului, a punctat direcțiile mari ale cercetării științifice din Institut.

Elaborarea planului tematic de cercetare, a subliniat d-sa, a fost stabilită ținînd seama de sarcinile ce revin școlii, izvorîte din documentele Congresului al IX-lea al P.C.R. În lumina acestor sarcini, temele de cercetare au fost profilate pe două mari direcții: cercetări aplicative și fundamentale, ponderea avînd-o cercetările aplicative. Acestea vizează direct modernizarea învățămîntului, sprijinirea efectivă a operei de continuă perfecționare a învățămîntului prin:

a. restructurarea conținutului;

b. perfecționarea și modernizarea tehnicii didactice, a metodelor și procedeelor folosite în predare;

c. elaborarea unei concepții științifice unitare în lumina căreia să se determine nu numai școala de azi, ci și cea de mîine.

Pe lîngă rezolvarea sarcinilor curente ale școlii, prin lucrări care să vină concret și operativ în sprijinul ei, *se cer și lucrări de mai mare amploare, care să reziste în confruntarea lor cu timpul.* Au fost menționate cîteva din aceste lucrări care stau în atenția Institutului: Tratatul de pedagogie generală, Dicționarul pedagogic ș.a. Ca etapă premergătoare acestora, se va trece la elaborarea unor lucrări monografice.

La baza activității colectivelor de specialitate trebuie să stea preocuparea de a elabora în principal lucrări unitare — nu numai culegeri cu însumări de articole. Pentru aceasta se impune cultivarea unor calități psihologice la cercetători, ca cele de integrare, de sinteză a propriei viziuni, astfel încît problematica pedagogiei contemporane să fie văzută cu nota sa definitorie — a *finalității* — și totodată sub aspectul *eficienței învățămîntului pe plan social-economic.* În elaborarea lucrărilor trebuie folosită *metoda comparativă*, element ce va duce la creșterea prestigiului lucrărilor, *introducînd valorile pedagogiei românești în circuitul universal.* Practicarea unei asemenea metode va contribui și la cultivarea patriotismului socialist în rîndul cadrelor didactice.

Referitor la noua structură a Institutului, prof. Romeo Dăscălescu, secretarul științific al Institutului, a prezentat noua schemă de organizare.

O mai bună profilare a unor secții și sectoare și înființarea unor noi sectoare de o deosebită importanță, ca sectoarele: „Cibernetica și procesul de învățămînt", „Organizarea și eficiența social-economică a învățămîntului", „Laboratorul pedagogic" și „Centrul de documentare pedagogică", vin în sprijinul soluționării multiplelor probleme reclamate de practica școlară în etapa actuală.

Ca acțiuni apropiate ale Institutului s-au menționat simpozioanele privind: educația sexuală, orientarea profesională, instruirea programată și sesiunea de comunicări științifice.

Pe linia necesității afirmării tot mai mult a pedagogiei românești la nivelul pedagogiei mondiale, prof. univ. dr. Nicolaie Apostolescu a relevat faptul că Institutul se găsește într-un moment important, cu o nouă conducere, cu o nouă concepție, în noi condiții și cu noi sarcini, pe care pedagogia trebuie să le rezolve pe diferite etape de învățămînt. Materialele prezentate, a subliniat d-sa, vin cu soluții judicioase. Se impune însă o sesizare atentă a fiecărei verigi de activitate; numai în felul acesta se va putea determina o justă orientare a activității Institutului, la nivelul sarcinilor ce-i revin. Acest lucru este cu atît mai realizabil, cu cît Institutul dispune de forțe care, bine organizate, vor contribui cu succes la obținerea realizărilor scontate.

Esențialul din materialele prezentate îl constituie noul sistem de organizare și de muncă al Institutului, la nivelul înțelegerii juste a științei contemporane, în dependență de cerințele învățămîntului nostru și de experiența pe plan mai larg în domeniul învățămîntului și al gîndirii pedagogice. Repartizarea membrilor Consiliului pe sectoare de activitate dă acestuia un conținut de muncă și răspundere efectivă. D-sa și-a exprimat totala adeziune cu privire la o colaborare cît mai largă cu toți pedagogii — Institutul avînd rolul de coordonator în activitatea de cercetare a acestora — colaborare care implicit va duce la ridicarea nivelului muncii didactice.

Această problemă a făcut obiectul intervenției și a prof. univ. dr. docent Iosif Gabrea. Pentru aceasta, a arătat d-sa, este necesară o muncă de calitate, în așa fel încît să imprimăm fiecărui act, acțiune, gînd, un caracter științific. Este o mare diferență între cercetare și rezultatele ei, care nu se valorifică pe deplin. În legătură cu structura organizatorică a Institutului, d-sa a făcut unele aprecieri de ordin general.

Referitor la necesitatea unei cît mai bune organizări a muncii, prof. univ. dr. docent Gheorghe Zapan a arătat că preocupările din învățămînt nu sînt străine de cele sociale. Pornind de la definiția științifică a noțiunii de organizare și de conducere, a menționat importanța aplicării acestora în procesul de învățămînt, prin intermediul ciberneticii. Referindu-se la noua structură a Institutului, a considerat ca fiind de mare importanță înființarea celor două noi sectoare: „Cibernetica și procesul de învățămînt" și „Organizarea și eficiența social-economică a învățămîntului", la baza cărora stă o concepție modernă, de mare perspectivă în ceea ce privește valorificarea ei teoretică și practică. Existența acestor două sectoare se justifică cu atît mai mult, dacă avem în vedere rolul deosebit pe care îl are astăzi matematica în toate domeniile de activitate.

Pe linia reflectării tot mai fidele a cerințelor reclamate de școala de azi, în intervenția sa, prof. univ. dr. Andrei Dancsuly a arătat că noua structură și tematica Institutului sînt realiste și mobilizatoare. Venind cu unele sugestii referitoare la locul pe care trebuie să-l ocupe unele sectoare din cadrul Institutului, a remarcat necesitatea ca fiecare sector să-și fundamenteze activitatea pe o temeinică muncă de cercetare, propunînd ca în ansamblul tematicii muncii de cercetare pe problemele educative să se înscrie și activitatea educativă din școlile profesionale și tehnice, deoarece ele cuprind un număr destul de mare de elevi, iar în acest sector problemele de educație sînt prea puțin cercetate.

Referitor la stilul muncii de cercetare, a subliniat importanța finalizării cercetărilor pedagogice. Pînă acum (critic și autocritic) s-a mers mai mult pe linia elaborării de studii, acestea fiind considerate ca o finalizare a muncii. Este necesar să se pună în aplicare acele experimente a căror aplicabilitate practică va ajuta efectiv școala.

În această direcție, în intervenția sa, prof. Victor Țîrcovnicu a considerat util ca Institutul să urmărească acele experimente care au fost începute, dar nu au fost finalizate.

Pe aceeași linie s-a înscris și intervenția prof. univ. dr. docent Stanciu Stoian, consilier în Ministerul Învățămîntului, care a arătat că există mult material și numeroase cercetări întreprinse în ultimii 15—20 ani, care însă nu au fost suficient valorificate. Apreciind că fiecare din cele trei puncte ale ordinei de zi puse în discuția Consiliului științific marchează tot atîtea probleme importante, d-sa a susținut propunerea ca Institutului de științe pedagogice să i se dea dreptul de a acorda doctorate cercetătorilor.

Sarcina trasată Institutului de a prelua elaborarea planurilor, programelor și manualelor școlare va asigura o contribuție mai substanțială în rezolvarea celor mai acute cerințe ale învățămîntului pe linia îmbunătățirii și modernizării conținutului.

Apreciind valoarea intervențiilor făcute de participanți, prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran a arătat că s-au desprins două lucruri esențiale :

a. Numai prin colaborarea tuturor membrilor Consiliului cu colectivele de cercetători se va putea asigura caracterul științific al muncii Institutului și valorificarea ei deplină.

b. Complexitatea fenomenului educațional cere în mod necesar determinarea factorilor biologici, psihologici și sociali care sînt hotărîtori pentru cunoașterea socială și individuală.

În încheierea lucrărilor, a luat cuvîntul prof. univ. Miron Constantinescu, adjunct al Ministrului Învățămîntului.

Exprimîndu-și părerea cu privire la *caracterul de știință al pedagogiei*, d-sa a apreciat că prin cercetări temeinic fundamentate se va ajunge la generalizări care să afirme mai pregnant caracterul științific al pedagogiei. Problema *autonomiei științelor pedagogice* a fost discutată în multe țări, ca și la noi. Științele pedagogice, a precizat d-sa, sînt autonome în raport cu alte științe. Această autonomie nu trebuie să ducă, cum se întîmplă uneori, la o izolare a pedagogiei față de alte științe (psihologie, sociologie, biologie). Fără o suficientă legătură cu viața, fără o colaborare strînsă între științe, întemeiată pe autonomia fiecăreia, cercetarea riscă să nu dea rezultatele dorite.

Activitatea Institutului *trebuie să reflecte preocupările cele mai noi.* Pornind de la aceste considerente, se poate înțelege și evoluția Institutului de științe pedagogice. Pe măsura experienței dobîndite, s-a trecut la unele restructurări corespunzătoare noilor sarcini de cercetare științifică, care au marcat de fiecare dată etape noi în activitate.

Cu această orientare, Institutul va păși pe un drum în care complexitatea fenomenelor pedagogice va putea fi înțeleasă mai bine. D-sa a apreciat pozitiv faptul că Institutul se ocupă de elaborarea planurilor, programelor și manualelor, sarcină pe care a mai avut-o. Trebuie *să se analizeze însă cu toată atenția problema încărcării și a supraîncărcării elevilor.* Este necesar *să se stabilească criteriile științifice după care se apreciază dacă un plan sau un program este încărcat sau supraîncărcat.* Se impune o examinare a materiei, a problemelor în legătură cu cantitatea de informație ce trebuie dată elevului. *Nu este totul cît îi transmitem, ci cît utilizează.*

În ceea ce privește activitatea de ansamblu a Institutului, d-sa a arătat că *se cere ca acesta să nu fie tributarul unor formule perimate* care la vremea lor au avut o anumită valabilitate, dar care acum sînt depășite. Pentru aceasta este necesară o reexaminare cu toată atenția a realității.

Referitor la *modul de lucru* în cercetare, acesta nu trebuie să ducă în nici un caz la concluzii premature, insuficient verificate teoretic și practic.

În România s-au făcut nu puține experimente în științele pedagogice. Unele au fost duse pînă la capăt, altele nu au fost finalizate, altele au fost abandonate. În felul acesta se discreditează însăși ideea de experiment. Este mult mai indicat să se meargă pe un număr mai mic de experimente, cu o finalizare, cu concluzii principiale, elaborate cu propuneri concrete, în vederea luării de măsuri.

Ar fi util ca Institutul de științe pedagogice să organizeze un fond al experimentelor. Crearea acestui fond *va permite fructificarea acelor experimente considerate ca fiind bune*, putîndu-se formula pe marginea lor și unele concluzii de

ordin metodologic, care pot deveni utile.

Pentru a veni în ajutorul cercetătorilor este necesar să se elaboreze un *ghid al cercetătorului*, care să constituie o busolă în munca de cercetare.

În încheierea cuvîntului d-sale, prof. univ. Miron Constantinescu a arătat că Institutul de științe pedagogice dispune de toate forțele necesare pentru a duce la îndeplinire sarcinile încredințate de partid și de stat, venind cu soluții practice în întîmpinarea necesităților crescînde ale școlii de azi. Pentru aceasta *se impun o bună organizare a muncii, respectarea planului și a principiului muncii colective*, finalizate prin lucrări de înaltă valoare științifică, cu caracter teoretic și aplicativ.

ROMEO DĂSCĂLESCU
FLORICA POPESCU

Școlarul de la 10 la 16 ani*

Culegerea cu titlul semnalat mai sus atrage atenția prin stilul modern, accesibil, și mai ales prin valoarea foarte mare a problemelor ce au stat în atenția autorilor ei. Ne aflăm în fața unui model de lucrare carte în maniera în care a excelat J. Rousselet cu foarte cunoscuta sa lucrare *L'adolescent, cet inconnu*. Capitolele cărții se referă la problemele cele mai importante de educație, la micile greșeli cu mari consecințe în evoluția structurii personalității umane, în cea mai complexă etapă a procesului subtil de constituire a caracterului tineretului — care se numește pubertate. Adresîndu-se direct părinților, lucrarea are în evidență o arie largă de situații de viață, cu un subtext subtil de aspecte psihologice și sociale, medicale și antropometrice, morale și teoretico-ideologice. Închinată idealului de a forma un tineret de tip nou, responsabil în fața marilor valori morale ale timpului nostru, autorii au realizat o lucrare scrisă cu multă vervă și căldură, neocolind cazul negativ și variantele sale. Acesta este prezentat ca pretext al analizei fenomenului pedagogic, ca un act de tact, gradare, calitate și mai ales de cunoaștere a copilului.

Încă din introducere autorii precizează obiectivul muncii lor în limitele la care ne-am referit mai sus. Lucrarea cuprinde șase capitole și o anexă.

Capitolul I, scris de Dr. Walter Friedrich, se referă la cele mai tipice manifestări de conduită ale puberilor, făcînd un portret al acestora. Tabloul evocă motivele complexe care fac să fie atît de specifică pubertatea contemporană. Se arată deosebirile dintre tînărul de azi față de cel de altădată, prin referiri multilaterale la condițiile vieții sociale moderne, sub influența transformărilor sociale și politice ce caracterizează secolul nostru. Autorul consideră că în actul educației trebuie să se țină seama de dorința și aspirația spre independență, de cerința acută de încredere și respect, de faptul că vîrstele între 10—16 ani se caracterizează prin izbucniri nestăvilite de vitalitate și stări de excesivă amărăciune, legate de trăirea intensă a creșterii prestigiului social, a creșterii amorului propriu și a conștiinței propriilor limite ale tînărului ce iese din copilărie. În condițiile modificării cerințelor față de tînăr și ale creșterii posibilităților sale, puberul este tulburat de cunoașterea deplină a acestora din urmă. În caracterizările d-rului W. Friedrich, regăsim parcă și unele ecouri ale disputatelor perechi de contradicții de conduită, specifice vîrstelor de trecere, la care s-a referit Stanley Hall într-o lucrare foarte cunoscută de la începutul acestui secol. Pe linie de integrare socială, aspect la care autorul capitolului face consistente referiri, această perioadă se caracterizează prin sensibilizare față de problemele politice și față de profesie și căsătorie, ca fenomene de maximă semnificație pentru viața socială. Există o serie de aspecte particulare de fizionomie a vîrstei în

---

* Dr. Manfred Wiedemann și Willi Forst, *Der Schuler von zehn bis sechzehn. Zur Erziehung in der Familien (Școlarul de la 10 la 16 ani. Pentru educația în familie)*. Volk und Wiessen Volkseigener Verlag, Berlin, 1966, 221 p.

aceste direcții și autorul face subtile referiri în acest sens. Acest prim capitol al lucrării, consacrat problemelor psihologice ale vîrstei de creștere, se termină cu trecerea în revistă a schimbărilor corporale mai importante din timpul pubertății.

Capitolele II și III sînt elaborate de Dr. Manfred Wiedemann și se referă la *învățare* (cap. II) și la *educarea prin muncă* (cap. III). În capitolul privind caracteristicile și problemele învățării, autorul pornește de la analiza schimbării cerințelor față de copil după 10 ani, cu insistență deosebită asupra rolului școlii și al sistemului de învățare din școli în această schimbare. Se vorbește de rolul părinților în ceea ce privește sprijinirea învățării, considerîndu-se ca fiind necesare supravegherea atentă a învățării și atenția discretă față de ansamblul activităților desfășurate de tînăr și față de învățare ca acțiune creatoare, stimulatoare de constituiri de aptitudini. Autorul folosește prilejul de a se referi mai pe larg la diverse probleme ale stilului muncii, remarcînd că exercițiile au un rol important în formarea lui. Se fac, de asemenea, comentarii interesante cu privire la aptitudini. În finalul acestui capitol, autorul se ocupă de părinți, ca modele vii de permanent interes din partea copiilor. Rolul dublu de model de viață și de educator presupune o atitudine de grijă și de atenție la faptul că se trăiește sub supravegherea curiozității copilului, în condiția necesității de a-l forma. Problemele supravegherii programului zilnic devin în lucrare probleme ale educării părinților. Autorul face o serie de recomandări interesante, sub sugestivul titlu de 15 reguli de educație.

Capitolul III are în atenție problema educării prin muncă, pentru muncă, abordînd atît problemele cultivării atitudinilor pozitive față de muncă, cît și pe aceea a modului în care se poate forma la tineret spiritul de independență, spiritul gospodăresc, simțul măsurii, cel al mînuirii de bani, al atitudinii față de valorile social-economice. În acest context, se subliniază importanța mare a activității comune dintre părinți și copii, rolul modelator important al locului de muncă al părinților și al valorii pe care aceștia i-o acordă, cinstind munca pe care o prestează. Și de astădată, se pun în discuție cu subtilitate și căldură o serie de, a-și îndrăzni să spun, reguli de aur ale educației prin muncă. Se vorbește, printre altele, de faptul că sarcinile stabile sînt mai valoroase în educație decît sarcinile sporadice și improvizate, că este necesar să se crească în mod gradat dificultățile în interiorul sarcinilor de muncă, spre a se obține o antrenare și o adaptare bună, treptată. În același sens, se arată că este mai important și eficient din punct de vedere educativ să se laude copilul decît să se răsplătească etc.

În capitolul IV, Heinz Fuchs face o serie de referiri la problemele *alegerii profesiunii*. În genere, în literatura de specialitate se consideră ca pozitivă neinfluențarea de către părinți a alegerii profesiunii tineretului, în contextul ideilor privind emanciparea tineretului de sub influența unor eventuale decizii pragmatice ale părinților. Autorul capitolului adoptă un punct de vedere realist și consideră că părinții trebuie să aibă un rol important, discret și de mare răspundere, în alegerea profesiunii de către copiii lor. Referindu-se la influența părinților, autorul găsește prilejul de a atrage atenția asupra a ceea ce așteaptă societatea din partea părinților și mai ales din partea tineretului. Se analizează modul cum se constituie la tineret atracția pentru diferite profesii, inclusiv pentru aceea a părinților. Problemele profesiunilor moderne tehnice sînt în atenția autorului, ca și acelea ale încadrării feminine în astfel de

profesii. Partea a doua a capitolului se referă la modul cum trebuie ajutat tînărul să se pregătească în profesiunea aleasă.

În capitolul V, Dr. Gunter Schmidt, Helga Schmidt, Roland Rub se ocupă de *problemele timpului liber al tineretului*, de modul în care este folosit și modul în care ar trebui să fie ocupat. Se atrage atenția asupra risipei de timp, asupra unor activități ocupaționale valoroase, ca ocupațiile tehnice și artistice în familie. Climatul artistic și în special cel muzical constituie un excelent mediu de educație. Trăirea artistică este analizată prin funcțiile ei educative, și autorii se referă la această problemă pe larg. Se vorbește, de asemenea, de lectură ca activitate ocupațională, se descriu tipurile cu o paradezvoltare a interesului pentru lectură, ca „viermii cărților" și „șoarecii de bibliotecă". Televizorul, colecțiile, sportul, vacanțele, chiar ora de dans, sînt pe rînd analizate din punctul de vedere al funcțiilor lor educative și ocupaționale. Se fac referiri la convertirea timpului petrecut în mod util și eficient educativ în prietenii ale căror conținut leagă preocupări și interese culturale apropiate, devenind astfel deosebit de luminoase. Aspectele generale ale modului cum poate fi folosit judicios timpul liber sînt analizate prin prisma educației generale a conduitei, a gustului, a ținutei vestimentare și atenției afectuoase față de cei din jur. Și de astădată se dau părinților unele reguli pentru educarea timpului liber. Finalul capitolului se ocupă cu unele probleme speciale legate de situația în care tinerii beau sau fumează pe ascuns. Se atrage atenția asupra modului în care este folosit restrînsul buget de buzunar al puberilor, ca expresie a unor mai profunde însușiri și trăsături de caracter pe cale de stabilizare.

Ultimul capitol (VI) al lucrării, scris de Hans Georg-Paul, are ca subiect *problema educației și instruirii sexuale*. Autorul consideră că problema educației sexuale este integrată în finalitatea generală a educației social-morale. Exemplul de comportare a părinților unul față de altul, caracterul atenției și respectului pe care și le poartă, au o foarte mare importanță, deoarece constituie un fond de referiri ce se constituie încă din copilărie cu privire la relațiile dintre oamenii care trebuie să alcătuiască o familie, contribuind astfel la formarea idealului de viață pe acest plan.

Cu atît mai delicate devin problemele familiilor dezorganizate sau ale celor care trăiesc într-un climat dezorganizat. Se acordă importanță mare supravegherii discrete a tinerilor, organizării unei vieți ordonate. Autorul consideră că părinții trebuie să aibă convorbiri de inițiere a tinerilor în probleme de conduită și igienă sexuală. Se ocupă și de evoluția prieteniilor tinerilor, vorbește despre dragoste și despre valoarea ei morală. Ca și în celelalte capitole, se fac referiri în final la cazurile problemă legate de relațiile sexuale juvenile și de pericolul de înrobire pe care-l conțin.

Lucrarea cuprinde și o anexă, în care se fac relatări asupra valorii folosirii jucăriilor și materialelor ocupaționale de științele naturii și tehnică, asupra literaturii pentru copii și tineret etc.

Chiar numai enumerarea sumară a numeroaselor probleme dezvoltate în lucrare arată că autorii s-au străduit să alcătuiască o carte folositoare, cu un conținut bogat și bine închegat. Lucrarea nu are divagații obositoare și abuz de locuri comune, abundente adesea în lucrările ce se adresează unui public cititor mai larg. Faptele și situațiile de viață la care se fac referiri sînt cu multă grijă alese.

URSULA ȘCHIOPU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Bibl

Revista de Pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii şi cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43416 Lei 10

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREŞTI — c. 6324

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XVI • IULIE—AUGUST • 1967 • Nr. 7—8

I 3984

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

9

ANUL XVI

SEPTEMBRIE, 1967

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XVI • SEPTEMBRIE • 1967 • Nr. 9

(97)

- IUL. 2005

IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU ; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. dr. docent ION BERCA ; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. EUGEN BLIDEANU ; Conf. VASILE BUNESCU ; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ; Lector ION COMĂNESCU ; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. DUMITRU FÎNARU ; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice ; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA ; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ ; Lector VIRGIL RADULIAN ; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Conf. dr. DUMITRU SALADE ; Inv. emerit MIHAI SANDU ; Lector PATIȚA SILVESTRU ; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice ; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

3984.
BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU
2022

Revista de pedagogie

9

ANUL XVI 1967

SEPTEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

SUMAR

Pag.

STUDII

Gheorghe Zapan : Cibernetica — ştiinţa organizării şi conducerii, cu aplicaţii în procesul de învăţămînt şi în producţie 3
Vasile Popeangă : Şcoala şi colectivitatea socială 14
B. Grigoriu, O. Şafran : Natura şi limitele analogiei dintre cunoaşterea ştiinţifică şi cea din învăţămînt. 25

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Ioan Cerghit : Înţelegerea mai profundă a realităţii, obiectiv principal al folosirii mijloacelor moderne în învăţămînt 35
Gheorghe T. Dumitrescu, Ion Lungu : Realizarea şi experimentarea unui manual de fizică după metoda instruirii programate 45
Anca Miroin : Înţelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice şi culturale de către elevii clasei a V-a în cadrul lecţiilor de istorie 55
Constantin Pufan : Relaţii dintre gîndire şi imaginaţie în procesul dezvoltării labiolecturii la surdomuţii în curs de demutizare 64

DIN PRACTICA ŞCOLII NOASTRE

Ioan Stoian : Rezultate ale unei clase experimentale de matematică . . 73
Emil Domocoş, Vintilă Panduru, Ilie Dabu : Munca educativă în liceele industriale 80

PEDAGOGIA ACTIVITĂŢILOR PIONIEREŞTI

Patiţa Silvestru : Repere în controlul şi îndrumarea activităţii pionereşti 86
Andrei Dancsuly : Cercurile de elevi — mijloc eficient de formare multilaterală a pionierilor şi şcolarilor 96
George Nestor : Popas în vara pionierilor 101
Alexandru Tohăneanu : Frumosul din paleta copiilor 106

ISTORIA ŞCOLII ŞI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Mioara Cimpoieş : Mihail Kogălniceanu — militant pentru o educaţie în spirit naţional-patriotic 110

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Iosif Antohi : Obiectul şi sarcinile ştiinţei educaţiei comparate. Puncte de vedere actuale 119
Silvia Cernichievici : O. F. Bollnow şi pedagogia formelor instabile ale dezvoltării umane 126
Willi Kuhrt : Probleme ale îndrumării profesionale în R.D.G. 132

REVISTA REVISTELOR

Demostene Botez : Revistele elevilor 139

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

8999

ОЧЕРКИ

Георге Запан, Кибернетика, наука об организации и управлении, с применениями в процессе образования и в производстве * *Василе Попянгэ*, Школа и общественный коллектив * *Б. Григориу, О. Шафран*, Натура и пределы аналогии между научными и образовательными знаниями * *Иоан Чергит*, Более глубокое понимание действительности-главный объектив использования современных звуковых и зрительных средств в обучении * *Георге Т. Думитреску, Ион Лунгу*, Разработка и экспериментирование программированного учебника по физике * *Анка Мирон*, Понимание соотношения между экономическими, политическими и культурно-просветительными феноменами учениками V-го класса на уроках истории * *Константин Пуфан*, Отношения между мышлением и воображением в процессе развития губного чтения у глухонемых во время их отонемения * *Ион Стоян*, Результаты, достигнутые экспериментальным классом по математике * *Эмил Домокош, Винтилэ Пандуру, Илие Дабу*, Воспитательная работа в промышленных лицеях * *Патица Сильвестру*, Реперы в контроле и руководстве пионерской деятельности * *Андрей Данчули*, Ученические кружки — действенное средство для многостороннего развития пионеров и учеников * *Георге Нецтор*, Летний привал пионеров * *Александру Тохэняну*, Красота, исходящая из палитры учеников * *Миоара Чимпоеш*, Михаил Когэлничану — проповедник воспитания в национально-патриотическом духе * *Иосиф Антохи*, Актуальные концепции о предмете и методе сравнительной педагогики * *Силвия Черникевич*, О. Ф. Боллнов и педагогика неустойчивых форм человеческого развития * *Вили Курт*, Вопросы профессионального направления в Г. Д. Р. * *Демостене Ботез*, Журналы учеников * Заметки, Мнения, Ответы.

SOMMAIRE

Gheorghe Zapan, La cybernétique — science de la communication et de la direction — ayant des applications dans le processus d'enseignement et dans la production * *Vasile Popeangă*, L'ecole et la collectivité sociale * *B. Grigoriu, O. Şafran*, La nature et les limites de l'analogie d'entre la connaissance scientifique et celle de l'enseignement * *Ioan Cerghit*, La compréhension profonde de la réalité — objectif principal de l'emploi des moyens modernes dans l'enseignement * *Gheorghe T. Dumitrescu, Ion Lungu*, L'élaboration et l'expérimentation d'un manuel de physique suivant la methode de l'instruction programmée * *Anca Miron*, La compréhension du rapport entre les phénomènes économiques, politiques et culturels par les élèves de V-e dans les classes d'histoire * *Constantin Pufan*, Relations entre la pensée et l'magination dans le processus de développement de la labiolecture chez les sourds-muets en cours de démutisation * *Ioan Stoian*, Les résultats dans une classe expérimentale de mathématiques * *Emil Domocoş, Vintilă Panduru, Ilie Dabu*, L'activité éducative dans les lycées industriels * *Patiţa Silvestru*, Repères pour la contrôle et les directives dans l'activité des pionniers * *Andrei Dancsuly*, Les cercles des élèves, moyen efficient pour la formation multilatérale des pionniers et des écoliers * *George Nestor*, Une halte dans l'été des pionniers * *Alexandru Tohăneanu*, Le beau dans la palette des enfants * *Mioara Cimpoieş* Mihail Kogălniceanu — militant pour une éducation dans l'esprit national et patriotique * *Iosif Antohi*, Point de vue actuels concernant l'objet et les méthodes de la pédagogie comparée * *Silvia Cernichievici*, O. F. Bollnow et la pédagogie des formes instables du développement humain * *Willi Kuhrt*, Problèmes de l'orientation professionnelle dans la R. D. A. * *Demostene Botez*, Les revues des élèves * Préoccupations — Notes — Réponses.

SUMMARY

Gheorghe Zapan, Cybernetics — the Science of Organization and Administration and its Uses in Education and Production * *Vasile Popeangă*, The School and the Social Activity * *B. Grigoriu. O. Şafran*, The Nature and the Limits of the Analogy the Scientific Knowledge and the Educational One * *Ioan Cerghit*, The Profounder Understanding of Reality, Main Objective in the Use of the Modern Aids in Education * *Gheorghe T. Dumitrescu, Ion Lungu*, Preparing and Experimenting a Physics Handbook of Programmed Instruction * *Anca Miron*, The Fifth Class Pupils' Understanding of the Relation between the Economic, Political and Cultural Phenomena at the History Lessons * *Constantin Pufan*, Relations Between the Deaf-Mutes Thinking and Imagination in the Development of the Lip Lecture, During Their Learning to Speek * *Ion Stoian*, Results of an Experimental Mathematics Class * *Emil Domocoş, Vintilă Panduru, Ilie Dabu*, The Educational Work in the Industrial Secondary Schools * *Patiţa Silvestru*, Landmarks in the Control and Guidance of the Pioneers' Activity * *Andrei Dancsuly*, The Pupils' Circles — an Efficient Way for the Many-sided Training of Pioneers and Pupils * *George Nestor*, A Halt in the Pionners'Summer * *Alexandru Tohăneanu*, The Beauty of the Children's Palette * *Mioara Cimpoieş*, Mihail Kogălniceanu — Militant for an Education in the National-Patriotic Spirit * *Iosif Antohi*, Current Opinions on the Subject and Techniques of the Comparative Pedagogy * *Silvia Cernichievici*, O. F. Bollnow and the Pedagogy of the Unstable Forms of the Human Development * *Willi Kuhrt*, Problems of the professonal Guidance in G.D.R. * *Demostene Botez*, The Pupils'Review * Developments — Notes — Answers.

Cibernetica — știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție*

Prof. dr. docent GH. ZAPAN

I

CIBERNETICA, ȘTIINȚA ORGANIZĂRII ȘI CONDUCERII

Într-o nouă și mai adecvată accepțiune, pentru motivele pe care le vom arăta, considerăm că cibernetica trebuie definită ca știința organizării și conducerii în sisteme diferite : mașini, organisme vii, psihic, societate. Mai explicit : cibernetica este știința legilor generale și comune ale organizării și conducerii, în sisteme diferite, cu autoreglare (mașini, organisme vii, psihic, societate), cu posibilitate de formalizare matematică.

După domeniile de aplicare ale ei, există diferite ramuri ale cibernetici, ca : cibernetica tehnică, neurocibernetica, cibernetica medicală, cibernetica psihologică și pedagogică (sau : cibernetica activităților umane), cibernetica economică, cibernetica socială etc.

În definițiile date pînă acum ciberneticii, care se referă în special la cibernetica tehnică, nu a fost inclusă încă noțiunea de organizare, ci numai cea de conducere (respectiv : control, comandă etc.). În sensul concepției mai largi a ciberneticii, care trebuie să cuprindă și activitățile umane, a căror planificare (programare) reclamă o organizare optimă a lor, considerăm că, în definiția ciberneticii, în afara noțiunii de *conducere*, cea de *organizare* este absolut necesară și trebuie să figureze cu precădere. Aceasta corespunde de altfel premiselor largi ale ciberneticii și rezultatelor și concluziilor cercetărilor experimentale și ale studiilor

---

* Lucrarea de față cuprinde aspecte teoretice și practice, realizate în cadrul activității noastre științifice la Catedra de psihologie a Universității din București, la Institutul de științe pedagogice și la Fabrica de mașini unelte și agregate din București.

noastre asupra principiilor de organizare, cu posibilități de modelare a activităților umane [1].

Să lămurim în prealabil unele noțiuni de bază din definiția și din domeniul ciberneticii.

Prin *organizare* înțelegem realizarea unui întreg (sistem), caracterizat prin circulația și folosirea optimă a informațiilor, în care părțile nu sînt independente, ca în cazul unui conglomerat, ci sînt coordonate între ele, sînt subordonate întregului și ierarhizate după gradul lor de importanță și eficiență, în raport cu scopurile sistemului. Părțile care nu prezintă importanță pentru scopurile sistemului, neeficiente, sau parazitare, urmează în mod natural să fie eliminate, asemenea corpurilor străine dintr-un organism. Dimpotrivă atunci cînd este necesar se cere integrarea în sistem a unor elemente noi, corespunzătoare dezvoltării sistemului.

Prin *conducere* înțelegem îndrumarea acțiunilor, după principiile organizării, în vederea obținerii scopurilor propuse. Într-o accepțiune mai riguros științifică, prin *conducere* se înțelege : ansamblul operațiilor de decizie, sprijinite permanent pe sistemul informațional, în vederea realizării optime a scopurilor propuse.

Alegerea, după principiile optime, a unei succesiuni de decizii, în condițiile unei competiții cu parteneri, în vederea rezolvării unei probleme cu numeroase posibilități, se numește *strategie* [2]. După cum se vede, în procesul muncii, *strategia* implică realizarea și aplicarea unui plan de organizare și conducere.

Principiul de bază al ciberneticii este *analogia*. De exemplu analogia dintre activitatea organismelor vii și în special activitatea creierului uman, pe de o parte, și pe de alta modul de funcționare a unor mașini, anume construite, unele din ele fiind chiar denumite, prin analogie, „creier electronic", spre deosebire de creierul uman care este „creier ionic" [3].

Dar, analogia poate fi uneori utilizată cu succes și pe cale inversă, acolo unde este cazul, de la aspecte și fenomene fizice clare, pentru interpretarea științifică (adică în conformitate cu legile naturii), a unor procese biologice, fiziologice, psihologice, sau sociale.

---

[1] A se vedea lucrarea noastră : *Cibernetica activităților umane*, dezvoltată și expusă pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, cu modelare psihologică și matematică și cu aplicații, „Analele Universității București". Seria științe sociale, filozofie, anul XIII, 1964. De asemenea în limba franceză în : „Revue roumaine des sciences sociales", série de Psychologie, T. 9, No. 2, 1965.

[2] A se vedea : O. Onicescu, *Strategia jocurilor*, Editura Academiei R.P.R., 1961, în special paragraful „Definiția și formalizarea strategiei", p. 47 etc.

[3]. *Problema analogiei și a deosebirilor dintre „creierul electronic" și „creierul ionic"* a fost tratată în lucrările noastre : *„Aplicarea legii intensității, stabilită pe baze biofizice, în fiziologia activității nervoase superioare și în psihologie"*, „Analele Româno-Sovietice", seria pedagogie-psihologie, 4/1960, precum și în *„Die biophysischen Grundlagen des Intensitätsgesetzes unter Anwendung in der Physiologie, Psychologie und in den physikalisch-chemischen Wissenschaften"*, „Zeitschrift für Psychologie", Bd. 168, 1963, Heft 1—2, S. 59—122.

Din capul locului trebuie să menționăm totuși că analogia ne dă doar sugestii despre o serie de posibilități, teoretice și practice, în legătură cu procese sau legi asemănătoare, care au loc în domenii diferite și care uneori se dovedesc neînchipuit de prețioase. În aplicații și în interpretări trebuie însă să ținem seama cu stricteță de specificul domeniului, a legilor și a proceselor la care raportăm analogia sugerată din alt domeniu.

Analogiile pot fi extrem de diferite și multiple ; ele pot să aibă loc între sisteme din domenii diverse. Totodată unul și același sistem poate fi considerat prin analogie cu alte sisteme din domenii diferite. De aceea cibernetica, ca știință a legilor generale și comune ale organizării și conducerii, în sisteme diferite, prezintă un cîmp foarte larg de aplicații și cu posibilități de rezolvări relativ diferite, pentru același caz, în raport cu diferitele sisteme analoge. De aceea sînt și vor putea fi posibile numeroase procedee de modelare, privind diferitele activități umane.

Să considerăm, de pildă, cazul predării unui anumit obiect de învățămînt prin aplicarea instruirii programate.

Programarea, în accepție largă, se poate face, fie după anumite modele preferate din pedagogia tradițională, fie după modelul sugerat de măiestria pedagogică a unui anumit dascăl, sau a unei anumite școli pedagogice, fie după principiile enunțate de marii pedagogi și adaptate cazului, fie ținînd seamă și punînd în valoare trăsăturile specifice ale personalității celui ce predă obiectul respectiv de învățămînt sau prin combinarea a două sau mai multe din procedeele arătate.

În toate aceste cazuri, la bază avem de-a face cu analogii între sisteme diferite, cu transmiteri, stocări și prelucrări de informații, cu decizii, comenzi, reacții și autocontrol (conexiune inversă), în sisteme cu autoreglare, caracteristice și specifice ciberneticii. În acest sens sînt binecunoscute diferite școli și metode de programare a obiectelor de învățămînt, ca : programarea lineară a lui Skinner, programarea ramificată a lui Crawder, programarea bazată pe teoria acțiunilor mintale a lui Galperin, programarea după concepția „praxiologică" a lui Kotarbinski etc. Rezultă că în general pot fi utilizate diferite procedee de programare. În anumite condiții date vor fi considerate ca cele mai bune acele procedee care vor asigura un maximum de eficiență practică, în raport cu scopul propus.

Pe baza datelor empirice, teoria informației ne poate indica în unități de măsură (biți) gradul de eficiență practică a fiecărui procedeu de instruire programată.

Cercetările privind instruirea programată sînt deocamdată în curs de experimentare. Desigur că este posibil și va fi posibil și în viitor, ca un procedeu de programare, mai slab, să dea rezultate mai bune atunci cînd este aplicat de un cadru didactic care dovedește o înaltă măiestrie pedagogică și viceversa.

În general însă trebuie să admitem că : *un procedeu de programare este cu atît mai bun cu cît el poate conduce la realizarea unui grad superior de organizare a activității de instruire.*

Analog se poate proceda și în cazul modelării și programării, prin restructurare, a unor anumite activități profesionale, teoretice sau practice ; anume, pe baza experienței, a cunoștințelor, a analizei psihologice și tehnice a locului de muncă etc. De asemenea, în vederea unei mai bune organizări a activității unei echipe, a unui atelier, a unei întreprinderi, sau a unei instituții, se poate proceda, la început, fie pornind de la un model, elaborat sub forma unui studiu teoretic, fie de la un model empiric, avînd la bază indicațiile unor persoane cu experiență în acest domeniu, fie luînd ca model o altă instituție analogă, bine organizată etc.

În toate aceste cazuri putem vorbi de un început bun de organizare științifică a muncii și a producției.

În cibernetică, organizarea optimă a acțiunilor în vederea realizării unui anumit scop, se face prin analogie, în special după modelul activității creierului uman. Adică, pe baza principiilor de organizare a stereotipului dinamic și în general a sistemelor dinamice corticale la om.

Stereotipurile dinamice și sistemele dinamice corticale sînt sistematizări ale legăturilor temporare pe scoarța cerebrală și constituie baza fiziologică a proceselor de reflectare.

Prin prezența la om al celui de-al doilea sistem de semnalizare — semnalizarea prin limbaj — stereotipurile dinamice și sistemele dinamice corticale ale acestuia se prezintă într-o situație diferită față de stereotipurile dinamice la animale. Astfel la om avem forme superioare de întărire, organizare și stimulare, cu includerea autostimulării conștiente. La om întîlnim de fapt forma superioară de autoreglare.

Subliniind însemnătatea fundamentală a factorului conștient, conchidem că la om condițiile necesare sistematizării legăturilor temporare nu pot fi privite numai din punct de vedere neurofiziologic, ca cele enunțate pentru animale, ci de astă dată ele trebuie privite și sub raport psihofiziologic și psihologic.

Creierul, în special cel uman, este materia superior organizată. În cadul sistematizării reflexe, care are loc pe scoarța cerebrală, se realizează procese cu o organizare perfectă, care poate fi socotită ca model de organizare, în general, pentru orice activitate sau pentru orice alt proces din natură și în speță pentru organizarea funcționării sistemelor cu autoreglare, cibernetice.

Noi am schițat, pe bază de cercetări experimentale, *teoria organizării* (sau *taxiologia :* taxis = ordine), prin stabilirea principiilor de organizare a stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om [4].

După cum vom vedea, *principiile de organizare a stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om* în accepțiune largă cuprind,

[4] A se vedea lucrările : *Introducere în știința organizării și a criticii*, „Revista generală a învățămîntului", București, nr. 3-4/1941 ; *Stereotipul dinamic la om*, „Analele Româno-Sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 1/1957 ; *Aplicarea principiilor de organizare a stereotipului dinamic în psihologia muncii*, „Revista de psihologie", nr. 4/1959 ; *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1961 ; (de asemenea în Psychologicke studie III, Bratislava, 1961) ; *Cibernetica activităților umane*, „Analele Universității București", Seria științe sociale, filozofie, Anul XIII, 1964 ; (de asemenea în „Revue roumaine des sciences sociales", série de Psychologie, T. 9, No. 2, 1065).

într-un tot unitar, *legile elaborării stereotipului dinamic*, de asemenea, *„factorii de progres" în procesul învățării și în formarea deprinderilor*, cît și *„factorii de progres" specifici procesului muncii și organizării ei, în condițiile unui sistem social înaintat socialist.*

Trebuie să menționăm totuși că cibernetica a inclus pînă acum, prin analogie în cuprinsul ei unele principii ale stereotipului dinamic la om și în genere ale fiziologiei activității nervoase superioare, ca : *principiul programării*, care în stereotipul dinamic la om, corespunzător unei activități voluntare, are loc totdeauna sub forma unei planificări individuale, prealabile a activității ; *principiul semnalizării*, privind transmiterea mesajelor purtătoare de informație ; *principiul conexiunii inverse*, binecunoscut în fiziologia activității nervoase superioare, sub numele de „aferentație inversă" (P. K. Anohin, 1935) ; *principiul automatizării și al autoreglării*, cunoscut ca un principiu de bază al stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale ; *principiul algoritmilor*, care la om nu sînt altceva decît stereotipuri dinamice subordonate, bine consolidate anticipat ; principiul *„tot sau nimic"*, aplicat în cibernetică, ca un caz particular al legii intensității excitanților ; de asemenea putem menționa *principiul păstrării experienței trecute, memoria* și *principiul stabilirii și operării cu relații generalizate : gîndirea*, care intră în programul mașinilor cibernetice și care sînt de fapt principii fundamentale ale activității creierului, ale sistematizării reflexe.

Stereotipul dinamic la om, pe care noi l-am examinat amănunțit și îndelung pe bază de cercetări experimentale, în afara unor principii, ca cele arătate mai sus, binecunoscute și aplicate în diferitele ramuri ale ciberneticii, cuprinde și alte numeroase principii de organizare, care pot fi aplicate direct, sau prin analogie, în primul rînd în modelarea activităților umane.

Este însă de așteptat ca unele sau altele din principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale la om să poată fi aplicate mai departe prin analogie și în cibernetica tehnică.

De altfel, în vederea dezvoltării continue și fără limită a ciberneticii, reprezentanții acestei discipline cer și vor cere mereu, noi cercetări asupra funcțiilor creierului.

Determinarea principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale a format obiectul unor preocupări și cercetări experimentale permanente ale noastre, timp de peste 30 de ani. În intervalul de timp din 1932 și pînă în 1964 noi am publicat peste 30 de lucrări în acest sens [5]. Prima dintre aceste lucrări a constituit o disertație de doctorat la Universitatea Humboldt din Berlin [6].

Problema urmărită de noi la început a fost cercetarea experimentală a „factorilor de progres" în procesul învățării. Ulterior, în legătură directă și în unitate cu aceasta, preocupările au fost îndreptate și către

---

[5] Acestea sînt menționate în bibliografia lucrării noastre citată : *„Cibernetica activităților umane"* (1964).

[6] *Uebbarkeit verschiedener Aufgaben.* Ein Beitrag zur Psychologie der Lern — und Uebungsvorgänge. Psychot. Zeitschr., 1932, Heft 5 und 6.

aspectul fiziologic al proceselor corticale, corespunzătoare factorilor de progreș în procesul învățării. Aceste aspecte, studiate prin mijlocirea procesului învățării și a metodei reflexelor condiționate, ne-au condus către determinarea principiilor privind activitatea corticală, necesare pentru elaborarea și dezvoltarea stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om.

Unele din aceste principii, necesare pentru formarea stereotipului dinamic la om și la animale, au fost stabilite și enunțate de I. P. Pavlov și de școala sa. Noi am verificat în procesul învățării la om, cu ajutorul variantelor experimentale, toate aceste condiții, care s-au confirmat. Totodată, prin explorări multilaterale, pe calea cercetărilor experimentale cu variante, am fost conduși către enunțarea și a altor condiții necesare pentru formarea stereotipului dinamic la om.

Cercetările au constat din exercitarea a numeroase probe de laborator și activități, variind în diversitatea lor, de la probe simple de reacții motorii, pînă la probe mai complicate, abstracte. Fiecare probă a fost exercitată timp de mai multe săptămîni sau mai multe luni.

Experimentele au avut loc în anumite perioade de timp, cu începere din anul 1930 pînă în 1964. Ca subiecți de experimentare au participat elevi, îndeosebi studenți, precum și persoane adulte din diferite profesiuni. Unele probe au fost exercitate cu un număr mai mare de subiecți, de exemplu 55, iar altele cu un număr mai mic, după natura probelor și siguranța cu care puteau fi obținute și interpretate rezultatele.

Pentru a putea conchide asupra factorilor de progres în procesul învățării, fiecare probă a fost exercitată, paralel, în variante. S-a urmărit progresul, mai mare sau mai mic, în învățare cu variante, ca (dăm unele exemple dintre cele mai simple) : activitate cu sens, sau fără sens; activitate cu conținut constant, sau variabil ; activitate în care pot fi eliminați timpii morți, sau nu ; activitate cu control și autocontrol, sau nu ; învățarea unei activități cu repetări concentrate, sau eșalonate etc.

În total au fost exercitate peste 80 de probe și activități, în scopul determinării, prin compararea rezultatelor, a factorilor de progres în procesul învățării și a condițiilor neurofiziologice, psihofiziologice și psihologice necesare pentru formarea stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om.

Principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale au fost publicate în lucrările menționate : „Stereotipul dinamic la om" și „Cibernetica activităților umane". În aceste lucrări sînt arătate cercetările experimentale întreprinse, bibliografia lucrărilor separate, interpretările rezultatelor și posibilitățile de aplicare.

Din lipsă de spațiu, în expunerea de față reproducem doar în schemă, aceste principii. Ele urmează să fie aplicate prin analogie în modelarea și organizarea activităților umane și a producției, după criteriile care se vor indica.

Prezentarea schematică ce urmează, lipsită de exemplificări, motivări și analogii, este desigur insuficientă în vederea aplicațiilor. După

cum vom vedea, se recomandă ca psihologul, care a studiat și cunoaște sub toate aspectele principiile de organizare, să colaboreze cu specialiștii respectivi pentru scopurile aplicative ale ciberneticii, în procesul de învățămînt și în problemele organizării producției și a muncii.

PRINCIPIILE DE ORGANIZARE A SISTEMELOR DINAMICE CORTICALE

A. Condițiile necesare pentru formarea și organizarea stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale la om, în enunțare neurofiziologică și psihofiziologică

1. Apariția pe scoarță într-o anumită succesiune și la anumite intervale de timp a excitanților, cărora le urmează reacțiile.

2. Formarea legăturilor temporare pe baza cît mai multor analizatori—, cu restricțiile impuse de posibilitățile de dezvoltare a stadiilor ulterioare ale stereotipului dinamic.

3. Folosirea acțiunii de transfer și evitarea interferențelor.

4. Adaptarea și compensarea, prin aferentația inversă (conexiunea inversă) a funcțiunilor tulburate.

5. Realizarea unui tonus crescut al scoarței cerebrale.

6. Realizarea unei zone de excitabilitate optimă pe scoarța cerebrală, în legătură cu activitatea respectivă.

7. Realizarea unei intensități optime a excitanților.

8. Menținerea, în fiecare stadiu de desfășurare a stereotipului dinamic, unei constante relative a stereotipului și a mozaicului cortical. (Algoritmii ca stereotipuri relativ rigide, subordonate).

9. Folosirea reflexelor de ambianță.

10. Realizarea unui stereotip exterior favorabil (regim de viață, cuprinzînd, pe cît posibil aspecte favorabile de sănătate, de odihnă, psihologice, familiale, economice, sociale).

11. Întărirea legăturilor temporare.

12. Diferențierea excitanților și a părților.

13. Stimularea coordonării și interacțiunii diferitelor procese de pe scoarța cerebrală.

14. Folosirea interacțiunii și unității celor două sisteme de semnalizare.

15. Stimularea realizării sintezelor și a sistemului pe scoarța cerebrală.

16. Stimularea schimbării, în timpul elaborării stereotipului dinamic, a focarului inițial de dominanță, către analizatorul (regiunea sau sistemul) de pe scoarța cerebrală, care permite un maximum de automatizare a activității, pe care aceasta îl oferă după natura ei.

17. Generalizarea stereotipului dinamic.

18. Stimularea realizării sintezei în procesele corticale, nu numai în zona de excitabilitate optimă, ci și în unele zone relativ inhibate de pe scoarță.

19. Folosirea prezenței unor particularități anatomofiziologice favorabile pentru activitatea respectivă.

20. Extinderea principiului „tot sau nimic" aplicat în cibernetica tehnică, în sensul larg al „legii intensității".

B. **„Factorii de progres" în procesul învățării și al organizării unei activități, în enunțare psihologică și pedagogică**

1. Cunoașterea și înțelegerea sensului activității. 2. Însușirea scopului activității și a scopului social. 3. Motivația pe care se bazează realizarea activității. 4. Cunoașterea desfășurării activității. 5. Cunoașterea posibilităților de realizare a activității. 6. Planificarea individuală a muncii. 7. Organizarea prealabilă și continuă a muncii (pe baza „factorilor de progres"). 8. Dezvoltarea de preocupări permanente și adincite pentru buna desfășurare a activității (perseverență). 9. Folosirea instructajului verbal, a întăririi verbale și a demonstrațiilor. 10. Folosirea schițelor, graficelor, planurilor etc. 11. Organizarea locului de muncă. 12. Sprijinirea activității pe date intuitive. 13. Sprijinirea activității pe cunoștințe și activități învățate. 14. Coordonarea părților. 15. Evitarea timpilor morți. 16. Subordonarea părților în întreg. 17. Menținerea unei constanțe relative (privind materialul, personalul și metoda) în cadrul fiecărui stadiu al desfășurării procesului de învățare, organizare și producție. 18. Sesizarea dificultăților în realizarea activității și înlăturarea lor. 19. Sesizarea erorilor și îndreptarea lor. 20. Adaptarea în fiecare moment a proceselor și activităților psihice (prin orientarea și concentrarea lor) la activitatea care se desfășoară. 21. Compensarea în activitate. 22. Punerea în valoare și ierarhizarea părților esențiale și eficiente pentru scopurile sistemului. 23. Eliminarea părților neesențiale. 24. Automatizarea psihologică a activității în măsura posibilităților. 25. Automatizarea tehnică și mecanizarea activității în măsura posibilităților. 26. Realizarea generalizărilor. 27. Evitarea monotoniei. 28. Înlăturarea excitanților cu acțiune tulburătoare. 29. Stimularea interesului. 30. Efortul voluntar sporit. 31. Starea afectivă favorabilă. 32. Evitarea formării, în cuprinsul unui stadiu începător al învățării, a unor deprinderi fixe, care pot împiedica trecerea la un stadiu superior al învățării. 33. Exercitarea, prin introducerea temporară în activitate a unor dificultăți sau probleme, posibile de înlăturat sau de rezolvat, care să mărească excitabilitatea scoarței cerebrale. 34. Folosirea, în învățarea unei activități, a metodei repetărilor concentrate, cu control și autocontrol, urmate de repetări eșalonate. 35. Cunoașterea și aplicarea regulilor de igienă și protecție a muncii. 36. Adaptarea procesului muncii la posibilitățile naturale de mișcare a segmentelor corpului (mîini și picioare) sau la posibilitățile specifice ale invalidității (dacă este cazul). 37. Schimbarea ambianței, în cazul schimbării metodei de muncă sau în cazul necesității schimbării unor deprinderi. 38. Aptitudini și talente în legătură cu activitatea respectivă și obținerea unei înalte calificări profesionale. 39. Utilizarea metodelor înaintate de muncă. 40. Stimularea activității creatoare (descoperiri, inovații etc.). 41. Structurarea acti-

vității, în măsura posibilităților, într-o variantă capabilă de mai mult progres în procesul învățării și organizării, în conformitate cu principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale. 42. Exigență și autoexigență în activitate.

C. „Factorii de progres" specifici procesului muncii și organizării ei, în condițiile dezvoltării unui sistem social înaintat

În condițiile construirii socialismului, posibilitatea dezvoltării rapide și progresive a celor mai bune deprinderi de muncă este în cea mai largă măsură favorizată de : a) *atitudinea creatoare a oamenilor față de muncă*, b) *de înalta lor conștiință socialistă*, c) *critica și autocritica constituie o lege a dezvoltării societății socialiste*. d) Expresie a acestei legi o constituie *mișcarea largă a întrecerilor socialiste* care creează condiții excepțional de fecunde pentru progres, e) pentru *perfecționarea conștientă a muncii*, f) pentru *dezvoltarea unor performanțe superioare*, g) pe bază de *control colectiv și autocontrol*. În vederea desăvîrșirii omului și a muncii sale trebuie să mai considerăm : h) *dezvoltarea multilaterală a personalității*, cu posibilități de analogii și sugestii în domenii diferite (în sensul metodelor preconizate de cibernetică) și i) *individualizarea procesului instructiv-educativ și de muncă*, cu stimularea activității creatoare, specializarea și justa alegere a profesiunii.

Lista principiilor de organizare și progres prezentată nu este și nu va putea fi niciodată închisă. Tabloul va putea fi mereu completat, pe bază de noi investigări experimentale. El cuprinde actualmente aproximativ 70 de condiții, dintre cele mai importante, care pot constitui o bază pentru dezvoltarea ciberneticii activităților umane și a ciberneticii ca știință a organizării și conducerii.

Modelarea activităților umane. Cibernetica activităților umane are la bază o modelare psihologică și o modelare matematică.

Modelarea psihologică se face de către psiholog, în colaborare cu specialiștii activității respective, pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale.

În vederea progresului activităților umane, aceste principii trebuie să fie ierarhizate și aplicate, cu ponderi diferite, în cazul fiecărei activități, după specificul ei și raportată la specificul omului care acționează. În acest scop este necesară *o analiză psihologică a activității*, precum și cunoașterea trăsăturilor psihofiziologice ale omului respectiv (școlar sau muncitor). În școală, unde procesul învățării este întreprins cu colective de anumite vîrste, se cere să fie luate în considerație și particularitățile de vîrstă.

Principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale, care stau la baza modelării cibernetice a activităților umane — în vederea măririi productivității muncii și a randamentului în procesul instructiv — urmează să fie cunoscute de către cei care le aplică (psiholog și tehnicieni) *nu numai în mod mecanic, pe baza unui tablou, ci și sub aspectul motivării* lor. Trebuie cunoscute variantele experimentale pe baza cărora au fost determinate acele principii, precum și variantele analoge posi-

bile. De asemenea, aplicarea prin analogie a acestor principii, în scopul modelării unei anumite activități, necesită o *motivare* psihologică amănunțită privitoare la specificul activității și a celorlalte cerințe menționate.

Modelarea matematică a activităților umane[7]. Pentru modelarea matematică a activităților umane, ca de exemplu a unei activități profesionale, s-a propus o medie aritmetică ponderată a determinantelor corespunzătoare acelei activități (aptitudini și acțiuni subordonate activității). Determinantele sînt măsurate în centile sau decile, prin aplicarea unei formule speciale, iar coeficienții de pondere sînt determinați pe cale statistică, prin aproximare prin metoda celor mai mici pătrate.

Pentru asemenea modelări — și în genere pentru modelarea sistemelor complexe organice — noi am propus, încă din 1930 o medie geometrică ponderată, în care ponderile sînt prezentate prin exponenți[8]. Aceasta aproximează mai bine datele realității, deoarece lipsa unei determinante esențiale, care nu este compensată, duce la anularea întregului. Exemple: lipsa funcțiunii circulației într-un sistem organic, sau lipsa vederii unui om pentru profesiunea de șofer, duc la dezorganizarea întregului sistem.

O modelare matematică, privind gradul de organizare și progres a unui sistem organic este de asemenea posibilă.

În lucrarea menționată „Modelarea matematică a activităților umane", pornind de la formula entropiei H, a lui Shannon, noi am stabilit formula H', a negentropiei taxiologice (taxis=ordine), care ne dă gradul de organizare și progres a unui sistem evolutiv.

În capitolul următor al lucrării de față vom aduce precizări și noi contribuții cu privire la aplicarea teoriei informației în procesul de învățămînt.

КИБЕРНЕТИКА, НАУКА ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ, С ПРИМЕНЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

(Р е з ю м е)

В этой части труда дается новое, более подходящее определение кибернетики, включающее и гуманитарные деятельности, как наука общих законов организации и управления в различных системах, посредством саморегулирования. Выясняются понятия об организаци и управлении.

Наилучшая организация гуманитарных деятельностей, ввиду осуществления одной определенной цели, совершается посредством аналогии по модели организации умственных действий.

---

[7] A se vedea lucrarea noastră: *Modelarea matematică a activităților umane și a proceselor evolutive, cu specială aplicare în domeniile pedagogiei și psihologiei*, „Revista de pedagogie", nr. 5/1966. De asemenea în „Revue roumaine des sciences sociales", série de Psychologie, T. 10, No. 1, 1966. De asemenea: *The information theory and the learning process* (Comunicare), în volumul: „*XVIII International congress of psychology*", Moscow, 1966.

[8] *Teoria statistică-matematică a orientării și selecției profesionale*, „Revista de filozofie", nr. 4/1930.

Указаны принципы организации корковых динамических систем на основе экспериментальных исследований и способы моделирования гуманитарных деятельностей : психологическое моделирование и математическое моделирование.

LA CYBERNÉTIQUE — SCIENCE DE L'ORGANISATION ET DE LA DIRECTION — AVEC DES APPLICATIONS DANS LE PROCESSUS DE L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA PRODUCTION

(Résumé)

Dans cette partie de l'étude on énonce une nouvelle définition de la cybernétique, plus appropiée et qui embrasse les activités humaines aussi : c'est la science des lois générales de l'organisation et de la direction dans des systèmes différents à autoréglage. On y explique les notions d'organisation et de direction.

L'organisation optimale des activités humaines, pour atteindre un certain but, se fait par analogie, d'après le modèle d'organisation de l'activité du cerveau.

On y indique aussi les principes d'organisation des systèmes dynamiques corticaux déterminés expérimentalement ainsi que les modalités de modelage des activités humaines : le modelage psychologique et le modelage mathématique.

CYBERNETICS, THE SCIENCE OF ORGANIZATION AND ADMINISTRATION, AND ITS APPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AND IN PRODUCTION

(Abstract)

In this part of the work a new, more adequate definition of cybernetics is given, which also includes the following activities : the science of the general rules of the organization and administration in different systems, with self-regulation. The concepts of organization and administration are clarified.

The optimum organization of the human activities, with a view to the achievement of a certain aim, is accomplished by means of an analogy with the organization pattern of the human brain activity.

The organizing principles of the cortical dynamic systems, established on the basis of experimental researches, are indicated, and the ways of moulding the human activities are pointed out : the psychological moulding and the mathematic moulding.

Şcoala şi colectivitatea socială

Prof. VASILE POPEANGĂ

Societatea a încredinţat şcolii misiunea formării tinerei generaţii. Integrarea activă a tineretului în viaţa socială, realizată printr-o pregătire general-culturală şi profesională, adecvată posibilităţilor individuale şi cerinţelor sociale, imprimă învăţămîntului o finalitate practică şi corelează organic întreaga activitate instructiv-educativă desfăşurată de şcoală cu viaţa socială. Procesul de formare a tineretului este o operă comună a mai multor factori formativi : şcoală, familie, organizaţii de tineret şi instituţii cultural-educative. La acestea se mai adaugă influenţa pe care o exercită colectivitatea socială prin elementele de opinie, atitudini, gesturi etc. Activitatea educativă a şcolii, predominantă în acest complex formativ, se interferează cu activitatea educativă exercitată de ceilalţi factori educativi, precum şi cu cea spontană exercitată de colectivitate. Interferenţa acestor acţiuni ridică pentru educator problema relaţiilor dintre şcoală şi colectivitatea socială.

Mecanismul interacţiunii permanente şi discrete dintre şcoală şi colectivitate trebuie studiat şi cunoscut de către directorul şcolii şi cadrele de îndrumare şi control, pentru a putea lua decizii, care să aibă eficienţă din punct de vedere educativ. Dirijarea de către colectivul pedagogic a întregii activităţi instructiv-educative din şcoală se face în funcţie de receptor — elevul — şi de specificul colectivităţii în al cărei context acţionează şcoala. Manifestările fiecărui elev în parte, conduita lui şi, în ultima instanţă, conştiinţa individuală a elevilor sînt personale şi sociale [1]. Comportamentul elevilor suferă modificări datorită influenţelor sociale exercitate în cadrul familiei, al mediului social. Acţiunile educative organizate de şcoală pot avea eficienţa educativă dorită, numai dacă se ia în considerare copilul ca o fiinţă psiho-socială. Aspectul social al vieţii sufleteşti a copilului impune educatorului să analizeze interacţiunea complexă a relaţiilor şcoală-colectivitate.

Relaţia şcoală-colectivitate socială are un caracter dialectic. Educaţia tinerei generaţii este o funcţie esenţială a societăii. Societatea modelează şcoala în care se desfăşoară procesul educativ în funcţie de necesităţile sociale. De aceea, şcoala devine o instituţie încadrată în contextul social al epocii. Structura şi funcţiile şcolii au o determinare socială. Acesta este un aspect al relaţiei dialectice şcoală-colectivitate socială. Celălalt aspect este determinat de rolul şcolii în viaţa socială. Modelarea tineretului prin ansamblul de valori pe care generaţiile anterioare le-au propus este un factor de progres social. Prin faptul că asigură asimilarea de către tineri a valorilor culturale şi pregătirea lor profesională, şcoala devine un factor de integrare socială a tineretului. Ea îndeplineşte funcţii sociale, contribuind la dinamica vieţii sociale.

---

[1] M. Ralea şi T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Ed. ştiinţifică, 1966, p. 233.

Cercetarea vieții școlare în complexitatea ei internă nu este suficientă pentru a contura diversificarea instituțiilor de învățămînt și funcțiile lor în viața societății. Analiza activității școlare prin prisma funcționalității ei sociale constituie un mijloc de îmbunătățire a procesului de formare a tinerei generații. Studiul vieții școlare în corelație cu viața socială poate fi făcut din următoarele unghiuri de vedere : a) determinarea vieții școlare în funcție de specificul colectivității în cadrul căreia școala acționează ca o instituție socială ; b) rolul școlii în mișcarea colectivității și c) relațiile școlii cu ceilalți factori formativi și cu instituțiile cultural-educative care acționează asupra copilului.

Școala își recrutează populația ei școlară într-o anumită zonă. Organizarea unei școli, dimensiunile și structura ei sînt determinate de fenomenele demografice. Populația școlară din zona în care acționează școala este unul din factorii importanți, care contribuie la dezvoltarea activității școlare. Analizînd caracteristicile unei școli, considerată ca un organism social, W. Waller, consideră că prima caracteristică a unei școli este determinată de faptul că ea are o populație definită (stabilă și omogenă) [2]. Determinarea demografică a dimensiunilor și structurii școlii impune o analiză temeinică a densității și structurii populației din localitatea sau circumscripția școlară în care este situată școala. Fără cunoașterea numărului și structurii populației școlare nu este posibilă stabilirea planului de școlarizare, în funcție de care se fixează numărul de posturi de învățători și de catedre, bugetul școlii etc. Activitatea școlară mai este influențată și de alte fenomene demografice : dinamica populației, populația activă și pasivă existentă în localitate, distribuția populației pe vîrste și profesii, dezvoltarea fizică a populației școlare din localitatea respectivă, starea de mobilitate a contingentului școlar, mișcarea mecanică a populației etc. Industrializarea țării cauzează o migrație a populației din sat spre oraș. În orașe, schimbările de domiciliu dintr-un cartier în altul și înființarea unor noi unități școlare determină fenomenul migrației elevilor de la o unitate școlară la alta.

Pe baza datelor recensămîntului se stabilește numărul și structura pe ani a contingentului școlar. În funcție de numărul și structura populației școlare se determină dimensiunea unității școlare și organigrama ei. Recensămîntul școlar este și o metodă de depistare a migrației populației școlare în timpul vacanței de vară. Cunoașterea elevilor care și-au schimbat domiciliul împreună cu părinții lor previne eventuala rămînere în afară de școală a unor copii.

Determinarea demografică a unei școli generale reiese mai clar în evidență, prin analiza corelației între dimensiunile contingentului șco-

[2] Willard Waller, *The Sociology of Teaching*, Science Editions New York, 1965.

lar — grupa de vîrstă 7—15 ani — și colectivul didactic al școlii. Să analizăm această corelație în cadrul unor școli din raionul Arad.

Denumirea școlii	Dimensiunea efectivului școlar	Structura lotului școlar										Cadre did.	
		Total I—IV	I	II	III	IV	Total V—VIII	V	VI	VII	VIII	Inv.	Prof.
Aluniș	79	79	25	17	18	19	—	—	—	—	—	3	—
Bodrogul Nou	11	11	1	2	2	6	—	—	—	—	—	1	—
Bodrogul Vechi	15	15	5	3	1	6	—	—	—	—	—	1	—
Canton 429	20	20	5	6	4	5	—	—	—	—	—	1	—
Călugăreni	12	12	2	4	3	3	—	—	—	—	—	1	—
Cicir	48	48	11	20	8	9	—	—	—	—	—	2	—
Mișca	62	62	12	20	14	16	—	—	—	—	—	3	—
Munari	25	25	7	5	9	4	—	—	—	—	—	1	—
Șiria 2	145	145	29	46/2	25	45	—	—	—	—	—	5	—
Covăsînț	269	162	41	49/2	32	40	107	31	28	26	22	5	7
Curtici	249	156	43	51/2	30	32	93	25	24	23	21	5	8
Măderat	134	65	15	13	21	16	69	24	14	15	16	3	7
Mănăștur	192	88	20	24	22	22	104	27	29	21	27	4	7
Mîndruloc	142	62	17	16	15	14	81	32	19	16	14	3	7
Peregul Mare	158	86	22	17	20	27	72	19	20	16	17	4	6
Seceani	80	64	14	12	17	21	16	—	—	16	—	3	2
Secusigi	294	117	31	30	28	28	177	61/2	48/2	42	26	4	9
Seitin	343	182	47/2	35	61/2	39	161	50/2	48/2	34	29	6	10
Șiria	510	177	50/2	44/2	46/2	37/2	333	114/3	92/3	63/2	64/2	7	16
Sofronea	237	103	24	32	23	24	134	31	40	42	21	4	7

1. Datele reflectă situația fiecărei școli la începutul anului școlar 1966-67.
2. Cifra de la numitor indică numărul claselor: 46/2, în clasa a II-a sînt 46 elevi, repartizați în 2 clase.

Din analiza loturilor școlare din tabelul de mai sus se desprind unele particularități ale activității de organizare școlară. În primul rînd, trebuie remarcată inegalitatea efectivelor cu care lucrează învățătorii în diverse școli. Astfel, la școlile generale Bodrogul Nou, Bodrogul Vechi, Canton 429, Călugăreni și Munari un învățător conduce procesul de învățămînt la întregul efectiv școlar. Școala din Cicir, cu un efectiv școlar mai numeros — 48 elevi — este încadrată cu două forțe didactice. Dimensiunile contingențelor școlare din aceste școli au urmări directe asupra structurii organizatorice a școlii și a funcționalității ei. Colectivele didactice de la școlile cu efective școlare mici se compun dintr-un număr restrîns de forțe didactice. Această situație este întîlnită într-un număr de 420 unități școlare din regiunea Banat. În întreaga țară, în anul școlar 1965—1966, numărul unităților școlare care aveau numai clasele I—IV s-a ridicat la 7 400, față de 7 565 școli generale cu clasele I—VIII.[3] La școlile cu efective școlare mici, un învățător lucrează

[3] *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1966, p. 494.

cu două clase (Cicir, Mișca etc.), sau chiar cu patru clase (Bodrogul Nou, Bodrogul Vechi, Călugăreni etc.). În aceste cazuri, structura lecției și întregul proces instructiv-educativ sînt influențate de dimensiunile contingentului școlar.

Determinarea demografică a unei școli generale reiese mai clar în evidență, comparînd efectivele claselor la unele școli generale din raionul Arad. Astfel, în timp ce efectivul clasei a IV-a se ridică la școala generală din Șiria la 45 elevi, la Covăsînț la 40, Seitin la 39 etc., la alte școli efectivele claselor sînt mai reduse, ca la Mănăștur — între 20—24 elevi în fiecare clasă, Peregul Mare cu efective ce variază între 22—27 elevi în clasele I—IV. Diferențe sensibile între colectivul claselor există și la clasele V—VIII. La Sofronea, efectivul claselor a IV-a și a VII-a este de 40—42 elevi. Aceste diferențe în colectivul claselor influențează asupra activității desfășurate de educator în cadrul lecției. Verificarea cunoștințelor și fixarea lecției este influențată în mod diferit sub aspect organizatoric de efectivele claselor respective.

Scăderea contingentelor școlare în unii ani determină reducerea numărului de clase sau chiar desființarea unor clase, cum se întîlnește la școala generală din Seceani. Se observă din tabelul de mai sus că la această școală sînt încadrați trei învățători care predau la clasele I—IV și două cadre didactice pentru clasa a VII-a. La această școală clasele V—VI și a VIII-a n-au avut continuitate. Elevii care trebuiau să urmeze clasa a V-a au fost îndrumați spre școlile din comunele Orțișoara, Vinga și Fiscut. Dinamica loturilor școlare din comuna Seceani a determinat schimbări profunde în structura organizatorică a școlii. Contingentele școlare au scăzut simțitor : 143 elevi înscriși în școală în anul 1935 ; 109 în anul 1945 ; 79 în 1955 ; 53 în anul școlar 1965—1966. În această comună, populația a înregistrat o descreștere vizibilă: 1 799 locuitori în 1948, 1 395 în 1960 și 1 208 în 1966. Cauzele descreșterii populației : migrația spre centrele industriale Arad și Timișoara și natalitatea scăzută au influențat și asupra structurii școlii, al cărui efectiv școlar a scăzut în mod constant. Pentru anul școlar 1966—1967 organigrama școlii din Seceani se prezintă în felul următor :

Director	— învățător — predă la clasa a VII-a : matematică, chimie și l. franceză.
Cadre didactice la clasele I—IV	— cl. I — învățător necalificat ; clasele II—III— învățător necalificat ; clasa a IV-a — învățător calificat.
Cadre didactice la clasa a VII-a	— învățător calificat, predă 18 ore :

l. română, istorie, geografie, agricultură, igienă, fizică, ed. fizică, desen, ansamblu coral. Colectivul pedagogic al școlii se compune din cinci cadre didactice. Numărul cadrelor influențează asupra activității metodice și de perfecționare profesională din școală.

Fenomenul de micșorare a numărului și densității loturilor școlare se întîlnește în multe raioane, ca urmare a faptului că natalitatea a scăzut din 1956. Natalitatea a scăzut mai rapid decît în întreaga țară în regiunile

București, Dobrogea și Iași [4]. Raioanele cu cele mai ridicate niveluri ale natalității sînt : Oaș (27,5‰), Vișeu (25,4‰), Năsăud (23,7‰), Cîmpeni (21,2‰), Hîrlău (25,2‰), Negrești (24,2‰). În 1965, în regiunea Banat s-a înregistrat un spor natural negativ de 1,9‰ [5]. Descreșterea populației din raionul Arad, de exemplu, a atras după sine micșorarea loturilor școlare din mai multe comune : Firiteaz, Mailat, Pecica, Vinga, Orțișoara, Nădlac etc.

În cadrul comunității, școala este un factor de mobilitate socială, contribuind la mișcarea populației. Mobilitatea socială realizată prin intermediul școlii dobîndește două forme distincte : mobilitatea teritorială, prin dislocarea elevului dintr-un mediu și plasarea lui în alt mediu sau în altă zonă geografică și mobilitatea verticală, realizată prin trecerea elevului după absolvirea școlii în alt mediu socio-profesional deosebit de acela din care a provenit.

Fenomenul de mobilitate teritorială, cu implicații deosebite privind educarea copiilor pe diferite trepte de școlarizare este reflectat de datele statistice de mai jos. Din lotul de 5 437 elevi ai școlilor profesionale din orașul Arad, 1 510 provin din mediul urban, deci 27,5%, iar 3 927 elevi — 72,3% — provin din mediul rural. Școlarizarea elevilor care provin din mediul rural ridică probleme educative complexe de adaptare la specificul învățămîntului profesional. După absolvirea școlii profesionale acești elevi vor fi încadrați ca muncitori în întreprinderile industriale din orașul Arad și din alte orașe ale țării. Pregătindu-i pentru o anumită profesiune, școala va disloca acești elevi din zona geografică în care și-au trăit copilăria, integrîndu-i în muncă într-o altă zonă geografică. Colectivul școlar al școlii profesionale „V. Roaită" din Arad are în structura sa elevi din regiunile : Banat-470 ; Crișana-353 ; Argeș-12 ; Oltenia-14 ; Maramureș-14 ; Brașov-8 ; Cluj-30 ; Suceava-5 ; alte regiuni 39 de elevi. În orașul Timișoara, 14,2% din elevii claselor V—VII și 10% din efectivul claselor IX—XI provin din mediul rural. În aceste cazuri, școala contribuie în mod direct la migrarea populației dintr-o zonă în altă zonă.

Școala a devenit în statul socialist un important factor de promovare socială. Școlile post-generale atrag anual loturi tot mai mari de elevi spre examenele de admitere. Părinții văd în școlarizarea copiilor nu numai un mijloc de lărgire a orizontului cultural, ci și de ascensiune socială. Această tendință, promovată de schimbările fundamentale care au intervenit în structura societății românești, sporește ponderea școlii ca instituție socială. Școala a devenit în concepția părinților factorul principal de formare a copiilor și de pregătire pentru viitoarea lor profesiune. Cu prilejul înscrierii elevilor la examenele de admitere în clasa a IX-a, sau în anul I al liceelor de specialitate am solicitat unor părinți să răspundă la întrebările : *„De ce înscrieți copilul la o școală după absolvirea celor 8 clase ale școlii generale ?"* și *„Ce rol are școala în viața*

[4] V. Trebici, *Aspecte ale fenomenelor demografice pe regiuni*, în „Revista de statistică", nr. 6/1966, p. 51.

[5] *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România*, 1966, p. 78.

copiilor dv.?". Din răspunsuri s-a observat că părinții văd în școlile post-generale un mijloc de pregătire a copiilor lor pentru viață. Mulți din ei au remarcat restrîngerea sau dispariția unor mijloace utilizate în trecut, pentru a învăța pe elevi o meserie : ucenicia într-un atelier meșteșugăresc, învățarea meseriei alături de părinți etc. Prin școală se asigură nu numai o pregătire multilaterală a tineretului, ci și elementele statutului social: pregătire profesională, salariu etc. Această concepție a părinților creează în familie o situație emoțională pozitivă față de școală. Se poate remarca din răspunsurile părinților faptul că ei subliniază contribuția pe care școala o aduce la dezvoltarea noastră națională. Pentru a asigura progresul nostru economic și cultural, este necesară calificarea și perfecționarea cadrelor din industrie, agricultură, servicii sociale etc.

Analiza loturilor de elevi ai liceelor din orașul și raionul Arad și orașul Timișoara, în funcție de mediul socio-profesional al părinților, ne permite să subliniem tendințele de promovare socială prin intermediul școlii. Școlile post-generale — care cuprind contingente tot mai numeroase dintre absolvenții școlii generale — au devenit un factor de mobilitate socială. Școlarizarea în școlile post-generale este un mijloc de promovare socială. După absolvirea școlii, procente tot mai ridicate din contingentul de elevi vor activa într-un alt mediu socio-profesional decît al părinților lor. Datele din tabelele de mai jos ilustrează acest fenomen :

Mediul socio-profesional al elevilor	Clasele IX—XI de la liceele din :					
	Orașul Arad		Raionul Arad		Orașul Timișoara	
	Total	%	Total	%	Total	%
Muncitori	853	42,1	238	32,2	1216	36,9
Țărani cooperatori	202	9,9	278	37,6	359	10,8
Țărani cu gospodărie individuală	19	0,9	5	0,7	5	0,1
Intelectuali, funcționari	728	35,9	145	19,7	1465	44,2
Meseriași cooperatori	86	4,2	19	2,5	157	4,7
Meseriași particulari	31	1,5	9	1,1	7	0,1
Alte categorii sociale	107	5,3	45	6,1	107	3,2
	2026		739		3316	

Pe cînd în orașul Arad, așezare urbană cu o puternică industrie, în cadrul celor cinci licee care au funcționat în anul școlar 1966—1967 sînt înscriși fii de muncitori în proporție de 42,1%, la liceele din Timișoara, centru universitar și administrativ regional, în cadrul căruia ac-

tivează un număr mai mare de cadre didactice și funcționari decît în orașul Arad, procentul elevilor care provin din mediu muncitoresc este mai scăzut, ridicîndu-se în schimb procentul fiilor de funcționari și intelectuali la 44,2%. În cele șapte licee din raionul Arad majoritatea elevilor — 37,6% — sînt fii de țărani cooperatori. Procentul destul de sensibil al fiilor de muncitori care frecventează cursurile liceelor din raionul Arad — 32,2% — se datorește numărului mare de muncitori din zona adiacentă orașului Arad, alcătuită din comunele : Pecica, Vinga, Sofronea, Curtici, Șiria, angajați în întreprinderile arădene. La liceul din Nădlac, aflat la o distanță de 50 km de Arad, procentul fiilor de țărani cooperatori este mai ridicat : 51%. Datele statistice de mai sus reflectă fenomenul de promovare socială prin intermediul școlii. Elevii ai căror părinți sînt muncitori, țărani cooperatori, țărani cu gospodărie individuală și meseriași vor exercita profesiuni care solicită o pregătire generală mai temeinică decît a părinților lor.

Aspirațiile absolvenților școlii generale de a urma cursurile unei școli post-generale se mențin la un procentaj ridicat și după înregistrarea primul eșec. La sfîrșitul anului școlar 1965—1966 au rămas acasă, fără a urma cursurile unei școli post-generale și fără a se încadra în producție, 330 absolvenți ai școlilor generale din orașul Arad (21,2%, în proporție cu întregul lot de 1 554 absolvenți ai școlilor generale). O anchetă vizînd aspirațiile profesionale, efectuată pe un eșantion de 200 tineri din cei 330 absolvenți neîncadrați în producție și nici în școli post-generale, ne-a dus la următoarele date privind aspirațiile de viitor ale acestor tineri :

Aspirațiile absolvenților	Mediul socio-profesional din care provin absolvenții								
	Muncitori	Țărani cooperatori	Tehnicieni	Gestionari vînzători	Cadre militare	Cadre didactice	Alte categorii sociale	Total	%
Liceul teoretic	26	1	2	1	—	—	1	31	15,5
Licee de specialitate	21	2	3	—	—	—	—	26	13
Școli profesionale	73	7	6	5	2	1	—	94	47
Să se încadreze în producție	34	1	4	5	—	—	—	44	22
Să rămînă acasă	3	2	—	—	—	—	—	5	2,5
Total :	157	13	15	11	2	1	1	200	

Cea mai mare parte dintre absolvenți — 47% — doresc să urmeze cursurile unei școli profesionale, 22% să se încadreze în producție, 15,5% să urmeze cursurile liceului teoretic și 13% să urmeze cursurile unui liceu de specialitate. Se observă că 75,5% dintre absolvenți doresc să urmeze cursurile unei școli post-generale. Aceste aspirații ridică pentru

colectivitate problema găsirii mijloacelor de școlarizare a contingentului neîncadrat în școli post-generale.

Mediul școlar, în care se exercită o influență organizată asupra unui grup de elevi, are anumite particularități la care copilul trebuie să se adapteze. Specificul mediului școlar este determinat de existența unui colectiv școlar, în cadrul căruia se stabilesc variate relații interpersonale între membrii săi, interacțiune între educator—educat, conduită bazată pe norme școlare, efort pentru asimilarea cunoștințelor și organizare bazată pe un program unitar. Acest mediu, cu specificul său, exercită o influență formativă asupra copilului.

Adaptarea copilului la mediul școlar se realizează prin schimbarea comportamentului său în funcție de solicitările venite din mediu. Aceste modificări de comportament și atitudine sînt necesare pentru a da posibilitatea copilului să reacționeze în mod adecvat la solicitările provenite din mediul școlar. Adaptarea apare prin reacții adecvate ca acordul unui individ cu mediul său social [6]. Echilibrul elevului cu mediul său este o condiție a sporirii randamentului școlar. Contradicțiile dintre elev și mediul său școlar, dezechilibrul mai mult sau mai puțin pronunțat, discret sau ușor vizibil, determină forme necorespunzătoare de conduită. În acest caz, atitudinea copilului față de școală și învățătură dobîndește aspecte negative. Apar formele inadaptării școlare, cu suita lor de urmări negative privind comportamentul elevului și cu înregistrarea unor eșecuri școlare contradictorii cu potențialul său intelectual.

La venirea lor în școală, copiii au o experiență de viață diferențiată în funcție de mediul socio-profesional din care provin, zona geografică de domiciliu a părinților, influențele exercitate de instituțiile cultural-educative în raza cărora domiciliază copilul, structura familiei și funcționalitatea ei educativă și acțiunea formativă a instituțiilor preșcolare în care au fost încadrați elevii. Pe acest fond, școala începe o activitate formativă organizată. Adaptarea copilului la mediul școlar începe de la primele solicitări provenite din acest mediu. Adaptarea este un proces dinamic care se extinde în timp, cu particularități deosebite, pe întreaga perioadă de școlarizare. Astfel, fenomenul adaptării prezintă aspecte diferențiate la venirea copiilor la școală — primul an de școlarizare — în primele zile după vacanță, în primul an de învățămînt al unui nou ciclu școlar — clasele a V-a și a IX-a. De asemenea, adaptarea școlară prezintă particularități distincte pentru elevii din mediul rural, care continuă studiile într-o școală post-generală din mediul urban și sînt cuprinși în internatul școlii.

Caracterul dinamic al procesului adaptării reiese și din faptul că în desfășurarea acestui proces sînt angajați ambii termeni ai fenomenului educativ : educator și educat. Educatorul intervine în organizarea mediului școlar. Intervențiile educatorului pentru organizarea vieții școlare au ca obiectiv sporirea eficienței formative a mediului școlar. Organizarea rațională a mediului școlar în funcție de posibilitățile psihofizice ale copilului înlesnește adaptarea elevilor la mediul lor de viață. Dezvoltarea intelectuală a copiilor și stabilirea comportamentului lor

[6] Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, P.U.F., 1962, p. 171.

nu se poate face fără o selecție a metodelor educative. Selecția presupune informare profesională, cunoașterea particularităților psiho-fizice ale copiilor și efort de reflexie pedagogică. Acestea angajează pe educator în rezolvarea problemelor pe care le ridică adaptarea școlară. La rîndul său, elevul supus unor solicitări din ce în ce mai diversificate, caută răspunsuri la solicitările ce provin din mediu.

Principalele probleme pe care le ridică procesul adaptării elevilor la mediul școlar sînt :

1. Adaptarea elevilor de clasa I la viața școlară.

2. Adaptarea elevilor din calasa a IX-a (anul I) la mediul școlar. Adaptarea la viața de internat a elevilor proveniți din mediul rural.

3. Copilul inadaptat : cauze și forme de comportament. Influența inadaptării asupra randamentului școlar.

4. Conduita cadrelor didactice în procesul de adaptare școlară a elevilor. Adaptarea elevilor la mediul școlar cere din partea educatorilor suplețe și tact în organizarea activității educative și a procesului informațional, care trebuie dozat în funcție de posibilitățile elevilor de a asimila conținutul mesajului transmis.

Influența colectivității sociale asupra școlii se manifestă prin intermediul elevilor. Comunitatea reglementează prin școală conduita tineretului, pregătindu-l pentru activitatea socială. Așa după cum remarca Waller, „școala prin influența sa asupra persoanelor individuale exercită o influență enormă asupra comunității" [7]. Pentru a spori randamentul procesului formativ pe care educatorii îl desfășoară în cadrul școlii, se impune cu necesitate ca ei să cunoască specificul colectivității pentru care pregătesc cadre prin intermediul școlii. Conducerea procesului educativ în funcție de exigențele sociale ușurează procesul de integrare a tineretului în cadrul comunității. Integrarea socială a tineretului e un proces complex care presupune alegerea unei profesiuni, pregătirea pentru ea și încadrarea în relațiile sociale. Pregătirea elevilor pentru integrarea activă în viața socială are implicații asupra formării personalității lor și asupra vieții sociale. Integrarea socială nu este rezultatul unei decizii spontane, ci o manifestare a conștiinței și a comportamentului elevilor. Procesul integrării active în cadrul societății este un indiciu al maturității tînărului, al capacității lui de a lua decizii privind activitatea sa în cadrul colectivității.

Pregătirea tineretului pentru o profesiune și pentru alegerea unui loc de muncă nu se pot face fără a-i dezvolta o imagine corespunzătoare despre viața socială. Noțiunile de economie politică, filozofie, sociologie, istorie dobîndite la lecții au o valoare orientativă pentru tînărul care-și pune problema încadrării lui în viața socială. Dar societatea socialistă trebuie cunoscută mai profund în cadrul unui curs de educație civică, menită să contureze clar imaginea tineretului despre drepturile și datoriile sale, despre rolul pe care-l va avea de îndeplinit în societatea socialistă.

Tineretul nostru își pune cu hotărîre și responsabilitate problema rolului pe care-l are de îndeplinit în societatea socialistă și în succesiu-

[7] Willard Waller, *Op. cit.*, p. 41.

nea generațiilor. Pentru a contura planul de acțiune pe care-și vor baza acțiunile lor ulterioare, elevii din clasa a XI-a au solicitat elevilor din clasa a XI-a de la Liceul „I. Slavici" din Arad și de la Liceul din Nădlac, să răspundă la următoarele întrebări : *„V-ați gîndit ce rol trebuie să îndepliniți în societatea noastră ? Încercați să schițați rolul pentru care vă pregătiți"* și *„Privind în viitor, care credeți că este rolul tineretului în societatea modernă ?"*. Din răspunsurile acestora se poate contura sistemul de valori care reglementează integrarea în procesul de muncă : îndeplinirea unui rol în cadrul colectivității, aspirațiile profesionale, dorința de promovare și de afirmare socială, reușita în muncă, statutul social al profesiunii, condițiile de viață și de salariu, opiniile părinților, tradiția profesională în familie etc. Rolul care revine tineretului în eforturile constructive ale societății este apreciat de unii elevi în funcție de șansele de reușită. În alte răspunsuri apare ideea responsabilității tineretului față de generațiile anterioare, care, prin eforturile lor, au contribuit la progresul țării. „Se știe — scrie un elev în răspunsul său — că generația care ne-a crescut a luptat pentru a desființa exploatarea omului de către om. Ca urmare a luptei sale eroice, noi am trăit o viață liniștită, iar în fața noastră se deschid frumoase perspective. Aceasta nu trebuie s-o uităm noi, tineretul de azi, care trebuie să muncim hotărît pentru a continua realizările părinților noștri".

Problema integrării sociale a tineretului în cadrul colectivității depășește preocupările profesionale și ale alegerii unui loc de muncă. Pe lîngă delimitarea sistemului de poziții și roluri pe care tineretul îl va ocupa în cadrul colectivității sociale, integrarea presupune stabilirea unui sistem de valori și de atitudini care reglementează comportamentul tînărului în cadrul colectivității sociale. În această direcție se resimte nevoia sporirii eforturilor formative ale școlii. Printr-o educație civică bine condusă, școala trebuie să formeze tineretului convingeri cetățenești ferme și să lărgească sentimentul de responsabilitate față de șirul lung de generații, care, prin lupta lor eroică, au asigurat libertatea și independența națiunii noastre, în ale cărei eforturi constructive generația tînără este chemată să se integreze în mod organic. Școala a rămas în urmă față de cerințele sociale de a dezvolta în rîndul tinerilor conștiința datoriilor ce revin fiecărui individ în cadrul societății. **Un curs de educație moral-cetățenească predat elevilor ar avea menirea de a cultiva marile valori care reglementează conduita umană în contextul social : setea de dreptate și adevăr, dorința de autodepășire, curajul civic, credința în triumful binelui și al omeniei etc.**

Analiza corelației școală—colectivitate socială se impune ca o metodă de studiu pentru organizarea școlară. Fenomenele demografice ce se petrec într-o localitate influențează asupra școlii, a cărei structură și funcționalitate este dependentă și de variabila demografică. Statistica demografică devine o metodă utilă, pentru a determina mărimea, structura pe ani și mobilitatea loturilor școlare. Ca instituție menită să formeze tinerele generații, școala este un puternic factor de mobilitate socială. Școlarizarea tineretului devine în condițiile societății socialiste principalul mijloc de integrare a tineretului în cadrul comunității. Școala trebuie să

devină însă o instituție mai suplă și mai bine organizată pentru realizarea acestui obiectiv. Prelungirea duratei de școlarizare pentru a asigura continuitatea procesului educativ pînă la 16 ani, vîrstă cînd tînărul poate fi angajat în producție pentru a fi pregătit la locul de muncă, diversificarea școlii în funcție de cerințele sociale și încadrarea școlilor cu psihopedagogi, care să organizeze cabinetele de orientare profesională din cadrul școlii, ar face din școală o instituție cu o funcționalitate sporită.

ШКОЛА И ОБЩЕСТВЕННЫЙ КОЛЛЕКТИВ

(Резюме)

Автор анализирует механизм постоянной связи между школой и общественным коллективом, подчеркивая диалектический характер этого отношения. Школьная структура и её функции носят характер общественного определения. Создание школы, ее размеры и структура, определются специфическими демографическими феноменами в соответствующей зоне. На школьную деятельность влияют еще и другие демографические феномены: динамика населения, активное и пассивное население зоны и распределение населения по возрасту и проефссиям. В этом труде анализируется соотношение, установленное в некоторых школах Арадской области между размерами школьного контингента и организацией школы, подчеркивая педагогическое вмешательство в ее организационной структуре.

L'ÉCOLE ET LA COLLECTIVITÉ SOCIALE

(Rèsumè)

L'auteur analyse le mècanisme de l'interaction permanente entre l'école et la collectivitè sociale et souligne le caractère dialectique de cette relation. La structure et les fonctions de l'école sont dèterminées socialement ; son organisation, ses dimensions et sa structure sont dèterminées aussi par les phènomènes dèmographiques spècifiques à la zone respective. L'activitè de l'école est influencée aussi par d'autres phènomènes dèmographiques, tels la dynamique de la population, la population active et passive et la rèpartition de la population selon l'âge et les professions. L'étude analyse aussi la corrèlation qui s'est établie dans certaines écoles de l'arrondissement d'Arad entre les dimensions du contingent scolaire et l'organisation de l'école tout en soulignant les implications pèdagogiques de sa structure organisatrice.

THE SCHOOL AND THE SOCIAL COLLECTIVITY

(Abstract)

The author analyses the machinery of the permanent interaction between school and the social collectivity, underlining the dialectic character of this relation. The structure and the functions of the school are socially determined. The organization of a school, its size and structure, are determined by the specific demographic phenomena of the respective area. The school activity is also influenced by other demographic phenomena: the dynamics of the population, the active and the passive population in the area and the distribution of the population according to age and professions. The author analyses the correlation established in some schools of the Arad district, between the size of the school population and the organization of the school, underlining the educational implications of its organizing structure.

Natura și limitele analogiei dintre cunoașterea științifică și cea din învățămînt

Conf. univ. *B. GRIGORIU*
Conf. univ. *O. ȘAFRAN*

Transformările care au loc în societatea modernă cer o mai rațională și mai eficace folosire a posibilităților și resurselor omului, formarea unei persoane creatoare cu un unghi mare de deschidere asupra vieții, capabil să se adapteze la ritmul accelerat al dinamicii sociale, al dezvoltării științei.

Presiunea științei asupra școlii duce la o dilatare considerabilă a conținutului învățămîntului.

Este din ce în ce mai evidentă necesitatea ca școala să asigure transmiterea unui „savoir" fundamental, a principiilor și legilor de bază ale științei, să renunțe la prioritatea cantității cunoștințelor și a caracterului descriptiv al predării în favoarea celui explicativ, teoretic. Aceasta înseamnă, pătrunderea din ce în ce mai accentuată în școală a modului de gîndire al științei, care este prin definiție creator. Deci progresul social impune ca un imperativ dezvoltarea, elaborarea unei didactici a activității creatoare, a unei didactici care să asigure dezvoltarea maximală a capacităților de cunoaștere ale elevului.

Opțiunea lui Montaigne de acum cîteva sute de ani pentru capul bine format în locul celui bine umplut revine în actualitate, bineînțeles, într-un alt context.

Adevărul cuprins în formula de mai sus este azi unanim acceptat. Atunci cînd se pune însă problema aplicării lui în practica învățămîntului contemporan, lucrul nu e tocmai simplu. El face necesar anumite determinări concrete. Pentru a se ajunge la ele se inițiază discuții, se încrucișează opinii.

Confruntarea de poziții, dialogul avîntat sînt neîndoielnic aspecte semnificative ale efervescenței care însoțește procesul de dezvoltare a oricărei științe. Ele sînt însă, totodată simptome sigure ale unei virtuale relativități a opiniilor care se ciocnesc, în sensul că nici una dintre ele nu se impune cu autoritatea evidenței. Desigur că frecvența și intensitatea controverselor științifice depind foarte mult de natura obiectului fiecărei științe și implicit de metodele a căror folosire este îngăduită de respectivul obiect.

În științele naturii, dominantă este metoda experimentală. Aci nu se dezbat — în primul rînd — ipotezele ci măsura în care datele obținute experimental sînt concludente. În științele sociale, în centrul dezbaterilor se află mai ales ipotezele, punctele de vedere care conduc la observarea unor fapte și aceasta fiindcă aci observația este metoda dominantă. Observația este însă — prin natura ei — încărcată cu o oarecare doză de subiectivitate. În ce sens ? În acela că în evocarea faptelor menite să sprijine justețea ipotezei se procedează oarecum selectiv. Din

noianul de fapte către care s-ar putea îndrepta, în principiu, observația, cercetătorul alege pe acelea care i se par lui mai semnificative. Și aceasta, fiindcă aci faptele sînt cu deosebire — în același timp — labile și complexe.

Dacă în ceea ce privește formularea ipotezei, întîlnim un coeficient de subiectivitate atît în științele naturii cît și în cele sociale, atunci cînd este vorba despre verificarea ei, lucrurile stau întrucîtva altfel în fiecare din cele două categorii de științe. Prin însuși faptul că procedează experimental, cercetătorul nu alege faptele, ci doar își croiește drum spre ele. Cînd natura este — așa cum se exprimă Fr. Bacon, părintele metodei experimentale — torturată prin această metodă ca să-și dezvăluie tainele, faptele la care se ajunge sînt de multe ori altele decît cele prevăzute. Omului de știință nu-i rămîne decît să se plece în fața evidenței. Tocmai de aceea, pericolul subiectivității în conceperea unei cercetări din domeniul științelor naturii nu este atît de mare ca în științele sociale.

În acest din urmă domeniu, măsurile de precauție privind obiectivitatea în contactul cu faptele se impun în mult mai mare măsură. Fiindcă nu putem tortura realitatea socială să-și dezvăluie tainele cu aceeași eficiență cu care o facem în cazul naturii, se ridică cu mai multă pregnanță problema corectitudinii interpretărilor făcute de către cercetător. În aceeași problemă, diferiți cercetători pot apela la fapte diferite și pot da interpretări diferite acelorași fapte.

Iată de ce, în domeniul științelor sociale este deosebit de important să asigurăm însuși punctului de plecare un coeficient maxim de obiectivitate. În acest sens, pozițiile de principiu trebuie să constituie ele însele obiectul unor dezbateri ample. Controversele capătă aci — cu deosebire — valoarea metodologică. La capătul dezbaterii, unele puncte de vedere se impun cu mai multă autoritate, prin însuși faptul că rezistă tuturor obiecțiilor posibile. Și atunci, pot căpăta funcție și valoare de principii.

Plecînd de la considerațiile de mai sus, credem că sînt necesare mult mai multe și mai ample dezbateri pentru precizarea unor puncte de vedere cu caracter principial și în presa noastră pedagogică. Minimalizarea unor discuții care au ca obiect nu fenomenul educativ ca atare, ci maniera de a aborda cercetarea lui nu este desigur un semn al înțelegerii specificului căutării adevărului în pedagogie, ci dimpotrivă. Este inutil să demonstrăm că o configurare solidă și totodată nuanțată a unor teze cu caracter orientativ nu înseamnă a ocoli principalele probleme ale practicii instructiv-educative, ci — dimpotrivă — a merge în întîmpinarea lor.

În cele ce urmează, ne îngăduim cîteva considerații privind o asemenea teză importantă : necesitatea apropierii maxime a cunoașterii din procesul de învățămînt de cea din știință.

★

Dacă acest aspect al problematicii didactice se pune azi cu o deosebită acuitate, faptul acesta nu înseamnă de loc că în trecut nu s-ar mai fi meditat asupra lui. Socotim că în acest sens o scurtă incursiune istorică n-ar fi lipsită de interes pentru intervenția noastră.

Astfel, prin însăși natura ei, didactica scolastică a ignorat orice valoare de cunoaștere a procesului de învățămînt. Este vorba de o didactică opusă și ostilă spiritului științei care a îndreptat gîndirea omenească într-o direcție falsă, efortul ei consumîndu-se în gol.

A venit riposta didacticii Renașterii cu marea ei încredere în posibilitățile de cunoaștere ale omului. Școala, după Comenski, pe diferitele ei trepte, trebuie să ofere tinerei generații o imagine realistă despre lumea înconjurătoare. Trecînd peste limitele impuse de prejudecățile lui religioase, Comenski a considerat că, în ultimă instanță, procesul de învățămînt, trebuie să urmeze cursul cunoașterii științifice în accepția baconiană, modernă a timpului. Procesul de învățămînt trebuie să pună în contact pe elevi cu lucrurile și nu să asigure însușirea mecanică a termenilor și definițiilor.

Încercarea modernă a lui Comenski de a apropia procesul de învățămînt de cunoașterea științifică a însemnat un progres remarcabil al didacticii. Dar la nivelul dezvoltării științei timpului său, încercarea lui Comenski a avut ca urmare dezvoltarea unei teorii didactice care pune accentul, aproape exclusiv, pe inducție.

Herbart a căutat să descopere o anumită ordine a procesului de învățămînt care trebuie să se structureze după un anumit curs al gîndirii. El a pus accentul pe aspectul de integrare în sistemul însușirii cunoștințelor, apropiat modului de gîndire științific, și care stimulează, în același timp, dezvoltarea gîndirii conceptuale. Dar tratată idealist, la Herbart gîndirea se confruntă și se verifică numai prin ea însăși, prin evidența și claritatea raționamentului, în afara, însă, a funcției de reflectare a realității obiective. În didactica herbartiană subiectul cunoscător este aproape complet absorbit în obiectul cunoașterii, procesul de învățămînt fiind tratat nu ca o relație de interacțiune a celor doi termeni mai sus-menționați. De aci și poziția pasivă a elevului care primește adevărurile de-a gata, le înțelege și le reproduce, după un model conceput în mod subiectiv.

Ca o reacție la această didactică intelectualistă, pasivă, se știe că s-a impus la începutul secolului al XX-lea pedagogia acțiunii, pedagogia trăirii etc. Această didactică, vrea să mute accentul pe care îl punea pedagogia herbartiană de la predare, la activitatea elevului, ca în felul acesta să asigure o activizare a procesului de învățămînt, dezvoltarea facultăților de cunoaștere ale elevului.

Dar această didactică pornește de la o teorie a cunoașterii falsă. Această teorie inversează termenii întîlniți la Herbart. Cunoașterea, după această teorie, înseamnă reducerea totală a obiectului cunoașterii la subiectul ei, la schemele subiectului.

Subiectul cunoscător și realitatea cunoscută apar totdeauna în experiență. Experiența autentică, conform concepției pragmatiste este o contopire cu obiectul, contopire în care obiectul se dizolvă, deoarece el nu există, pentru conștiință, decît, atunci, cînd este angajat în activitatea elevului. Să lăsăm deci copilul să învețe în procesul acțiunii. Școala trebuie să renunțe la pretenția de a transmite noțiuni, concepte, ele reprezentînd o experiență străină.

Ordinea logică, la care ține așa mult școala tradițională vine, după părerea lui Dewey, în contradicție cu ordinea psihologică și deci școala nu trebuie să recurgă la procedeele logice, ci să dirijeze investigația spontană, să organizeze experiența

naturală a copilului, care cu spiritul lui de curiozitate se găseşte aproape de spiritul de investigaţie al cercetătorului. Avem, deci, de-a face cu un fals activism, cu o didactică care a blocat pătrunderea adevăratului spirit al ştiinţei în şcoală.

★

De pe poziţiile gnoseologiei marxiste unele aspecte ale problemei care ne preocupă sînt — neîndoielnic — la ora actuală conturate. Există însă şi aspecte ale problemei cunoaşterii în învăţămînt cu hotărîtoare implicaţii pentru orientarea cercetării şi a practicii în domeniul instrucţiei şi al educaţiei intelectuale care încă nu sînt dezvăluite total. Unul dintre acestea este legat de întrebarea : care este natura analogiei dintre cunoaşterea ştiinţifică şi cea din învăţămînt.

În lumina a ceea ce constituie azi o preocupare centrală a didacticienilor şi anume accentuarea caracterului formativ al învăţămîntului, răspunsul la întrebarea de mai sus capătă o valoare cu adevărat principială. Este evident că pe măsură ce munca de asimilare a cunoştinţelor seamănă mai mult cu aceea a cuceririi adevărului de către ştiinţă, cu atît valoarea învăţării este mai mare pentru progresul cunoaşterii şi mai ales pentru dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere.

Pentru intervenţia pe care o propunem cu privire la natura şi limitele apropierii dintre cunoaşterea din învăţămînt şi cea ştiinţifică, să pornim de la cîteva date ale problemei. De unde porneşte certitudinea că nu greşim afirmînd că este posibilă în învăţămînt, o cunoaştere asemănătoare cu aceea din ştiinţă ? De la dezvăluirea faptului că în ambele cazuri cucerirea adevărului este guvernată de aceleaşi legi, că drumul spre adevăr este acelaşi.

Concomitent, însă, cu această coordonată trebuie să luăm în considerare încă una, care aduce o precizare menită să pună în evidenţă o notă specifică a cunoaşterii din învăţămînt : spre deosebire de cunoaşterea ştiinţifică, aceasta este mijlocită. Mijlocită de însăşi ştiinţa şi de profesor. Profesorul poate avea rol conducător, tocmai fiindcă el este deja în posesia cunoştinţelor la care trebuie să ajungă elevii şi fiindcă el cunoaşte şi drumul pe care urmează să se angajeze aceştia, pentru a-şi atinge scopul.

Ne aflăm deci în faţa a două teze care se impun cu aceeaşi evidenţă. Care dintre ele este luată ca punct de plecare, cînd se proclamă necesitatea situării elevului în postura de căutător al adevărului ? Este evident că primul. Pe el se bazează imperativul deseori întîlnit în literatura pedagogică, că elevul trebuie să refacă — în procesul însuşirii unor cunoştinţe drumul străbătut de ştiinţă în elaborarea lor. Credem, chiar, că tocmai prin scoaterea în evidenţă a primului adevăr (procesul de învăţămînt este, în esenţă, un proces de cunoaştere) se ia atitudine împotriva tendinţei evidente încă azi în practică de a-l absolutiza pe al doilea (cunoaşterea în învăţămînt este mijlocită). Nu de puţine ori se aud încă glasuri ale unor practicieni din domeniul învăţămîntului care afirmă că a voi să faci din elev un cercetător este o exagerare, dacă nu chiar o utopie. Totul — spun aceştia — pledează pentru o atitudine

„realistă" : cantitatea imensă de cunoștințe ce trebuie asimilată, limitele obiective ale capacităților de cunoaștere determinate de dezvoltarea stadială a elevului, concepția care stă la baza instituirii obiectelor de învățămînt, felul în care manualele conduc pe elevi spre cunoștințe ș.a.m.d. Desigur că nici una dintre cele două poziții nu poate fi acceptată dacă devine extremistă. Este adevărat că cercetător în sensul propriu al cuvîntului elevul nu poate fi. Dar este la fel de evident că ceea ce ne interesează în primul rînd nu este ca elevul să știe multe, ci să știe să cunoască

Credem că una din căile care poate să ducă la lămurirea lucrurilor o constituie aceea care pleacă de la o foarte importantă precizare făcută de S. A. Șaporinski [1]. Este vorba despre faptul că nici cunoașterea științifică nu este nemijlocită. Contactul omului de știință cu realitatea este și el mijlocit.

Ca să dezvolte această teză, autorul pornește de la distincția pe care se cuvine s-o facem între cunoașterea privită ca proces social-istoric de dezvăluire din ce în ce mai profundă a esenței realității și cunoașterea ca proces al cercetării — la un moment dat — a unui anumit aspect al realității, adică cercetarea orientată spre dezvăluirea unui anume adevăr. Acesta din urmă ar putea fi considerat un „proces mic" de cunoaștere, spre deosebire de cel istoric, care este unul „mare".

În analiza procesului social-istoric de cunoaștere, se pun în primul rînd probleme gnoseologice, teoria materialist-dialectică a cunoașterii dezvăluind esențialul în ce privește drumul urmat de omenire pentru cunoașterea adevărului. În analiza procesului „mic" de cunoaștere, se impune, în primul rînd, luarea în considerare a momentelor logice (logica cercetării) și a celor psihologice. Aci, formula leninistă („de la intuirea vie la gîndirea abstractă și de aci la practică...") trebuie să fie înțeleasă ca oferind orientarea generală a cunoașterii și nu ca indicînd etapele propriu-zise ale cercetării. Intuirea vie are aspectul unui contact nemijlocit cu obiectul cunoașterii, cu realitatea numai pe plan istoric, nu și în fiecare proces de cercetare științifică. În acest caz, contactul cu obiectul cunoașterii este mijlocit.

„Experimentul, observația și analiza datelor respective sînt condiții necesare ale cunoașterii științifice, dar experimentului îi precede ipoteza și elaborarea ipotezei este mijlocită de prezența cunoștințelor acumulate de știință" [2].

Autorul mai insistă asupra faptului că, în cercetare, realitatea — ca obiect al științei — este reprezentată de modele ale ei construite de către cercetător. Or, aci își spune cuvîntul în primul rînd, logica. Corectitudinea modelului și al cercetării propriu-zise depind, în ultimă instanță, de corectitudinea operațiilor gîndirii.

---

[1] S. A. Șaporinski, *Cu privire la problema raporturilor reciproce dintre cunoașterea științifică și învățare*, Sovetskaia Pedagoghika, nr. 12/1966.

[2] *Ibidem*, p. 46.

În acelaşi fel vede lucrurile şi S. L. Rubinstein, atunci cînd afirmă :

„Specificul gîndirii umane îşi găseşte aici expresia în faptul că ea este o interacţiune a omului care gîndeşte nu numai cu realitatea percepută nemijlocit, senzorial, ci şi cu un sistem de cunoştinţe elaborat de societate şi obiectivat în cuvînt, o comunicare a omului cu omenirea" [3].

Să revenim la procesul de învăţămînt. Aşa cum am spus, în practică ne întîlnim cu tendinţa absolutizării punctului de vedere conform căruia în învăţămînt cunoaşterea nu poate să fie decît mijlocită. Se merge de multe ori cu „mijlocirea" pînă acolo încît toate strădaniile se îndreaptă către informarea elevului în condiţii cît mai lesnicioase pentru acesta. Pentru a combate această tendinţă, unele teorii insistă asupra necesităţii ca elevul să ia cît mai direct contact cu realitatea : să pornească de la aspecte ale practicii printr-o intuire cît mai largă şi completă, să facă el însuşi experimente ş.a.m.d. Este, într-un fel, maniere de a vedea lucrurile de pe poziţia şcolii active, a centrelor de interes etc.

S-ar părea deci că soluţia aceasta ar fi : să atenuăm din caracterul mijlocit, punînd accentul pe cel nemijlocit în sensul arătat. Cîtă vreme, însă, contactul elevului cu realitatea este empiric, de fapt nu apropiem cunoaşterea din învăţămînt de cea ştiinţifică (privită ca proces „mic"), ci dimpotrivă. Aşa cum reiese din tezele prezentate mai sus privitoare la caracterul mijlocit al cunoaşterii ştiinţifice, trebuie să ne străduim ca în învăţămînt cunoaşterea să fie mijlocită, însă în înţelesul pe care-l are în ştiinţă. Aceasta înseamnă a-l conduce pe elev la posibilitatea de a face din sistemul de cunoştinţe existent platforma de pe care să-şi pună probleme de cunoaştere, să efectueze experimente, observaţii etc., cu tendinţa, cu strădania de a încadra, în mod independent noul adevăr în sistemul de cunoştinţe existent. Adevărurile, acumulate în felul acesta, lărgesc, printr-o activitate de cunoaştere proprie, sistemul de cunoştinţe şi-i permit astfel elevului din ce în ce mai mult să realizeze cunoaşterea într-un mod care se apropie de cel din ştiinţă. Ştiinţa se prezintă, prin excelenţă, ca sistem.

„Rezultatele activităţii de gîndire, noţiunile, cunoştinţele se integrează şi ele în procesul gîndirii, îmbogăţindu-l şi determinîndu-i desfăşurarea. Procesul de gîndire — analiza şi sinteza — reprezintă şi dinamica cunoştinţelor ; tocmai aceasta constituie latura de conţinut a gîndirii" [4].

În condiţiile învăţămîntului în care predomină aspectul inductiv al drumului spre adevăr nu sînt implicate total şi nici în interacţiunea necesară activităţile gîndirii, care să-i dea cu adevărat acesteia un caracter operaţional în cunoaştere. Acest caracter există cînd un sistem de cunoştinţe se află la punctul de plecare şi un altul îmbogăţit la cel de sosire. Gîndirea „operează", este activă tocmai în procesul restructurării sistemelor în procesul cunoaşterii.

---

[3] S. L. Rubinstein, *Principiul determinismului şi teoria psihologică a gîndirii*, în vol. *Psihologia în U.R.S.S.*, Ed. ştiinţifică. Bucureşti, 1963, p. 145—146.

[4] *Ibidem*, p. 147.

„Pe scurt, în orice domeniu al gîndirii constituite..., realitatea psihologică constă în sisteme operatorii de ansamblu și nu în operații izolate, concepute ca elemente anterioare acestor sisteme: așadar, numai în măsura în care acțiunile sau reprezentările intuitive se organizează în asemenea sisteme, ele dobîndesc natura de „operații" (pe care o dobîndesc prin însăși această organizare). Problema esențială a psihologiei gîndirii constă, prin urmare, în a desprinde legile echilibrului acestor sisteme" [5].

Ne-am îngădui să observăm că pentru cunoașterea legilor echilibrului acestor sisteme în cunoașterea din învățămînt se impune în mult mai mare măsură orientarea cercetării spre dezvăluirea bazelor logice ale procesului de învățămînt [6].

Din cele de mai sus, reiese că problema raportului dintre cunoașterea științifică și cea din procesul de învățămînt încă nu poate fi considerată ca deplin elucidată. Lucrul acesta nu trebuie însă să stea în calea eforturilor de a-l pune pe elevul care cunoaște într-o ipostază cît mai apropiată de cea a cercetătorului. Cu alte cuvinte, a aceluia care-l caută și nu pur și simplu îl află.

În acest sens, se poate vorbi de temeinicia poziției care pledează pentru apropierea procesului de învățămînt de cunoașterea științifică. Este de la sine înțeles că în procesul de învățămînt cunoașterea nu se va identifica niciodată cu procesul de investigare științifică propriu-zis. Este însă la fel de evident că aptitudini intelectuale inerente investigației pot fi dobîndite în școală.

Cînd ne referim la aptitudinile intelectuale implicate în cercetarea științifică pe care le putem forma și elevilor ne gîndim atît la cele care țin de operațiile logice (analiza, sinteza, comparația etc.) dar mai ales la cele subiective, de ordin psihologic, cum sînt îndrăzneala gîndirii, fantezia, spiritul critic, scrupulul adevărului etc.

„Educația intelectuală... constă în introducerea în spirit a motivelor potrivite pentru orientarea favorabilă a activității acestuia, cum ar fi, de exemplu: dragostea pentru adevăr și pentru ceea ce e inteligibil, gustul soliditații definitive și al preciziunii perfecte, teama de eroare, cunoașterea pericolului pe care-l prezintă ideile vagi și groaza în fața acestui pericol, refuz față de orice autoritate dogmatică, față de acceptarea unor judecăți de-a gata, față de formule aparent limpezi și față de alte deducții intelectuale..." [7].

Dacă, deci, nu elaborarea însăși a adevărului poate fi reprodusă ca atare în învățămînt, componente ale acestui proces cum sînt cele enumerate mai sus constituie termenii analogiei dintre cele două cunoașteri.

---

[5] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, București, 1965, p. 87—88.

[6] Vezi în acest sens, Gh. Goian, *Logicizarea învățămîntului sub influența factorilor sociali*, în vol. *Cercetări sociologice contemporane*, Editura științifică, București, 1966.

[7] E. Goblot, *Traité de logique*, Librairie Armand Colin, Paris, 1929, p. 386—387.

În contact cu expunerea, cu explicarea cunoştinţelor în forma lor elaborată apare la elev un alt proces de cunoaştere decît cel care este provocat de sistemul de dovezi construit de el însuşi, de dezvăluirea de către el a genezei cunoştinţelor, a procesului obţinerii lor.

„În funcţie de felul cum este organizat procesul de învăţămînt — spune prof. Al. Roşca — poate duce la dezvoltarea gîndirii creatoare, după cum poate duce, din păcate, şi la formarea unei gîndiri şablon" [8].

În cazul primului proces de cunoaştere (cunoştinţe în formă elaborată) se ajunge la o contradicţie care nu este totdeauna luată în seamă şi pe care dacă am conştientiza-o la elev s-ar face lucruri cu adevărat de esenţă pe linia accentuării caracterului formativ al învăţării. Care este contradicţia? Aceea care constă în rămînerea în urmă a capacităţii elevilor de a înţelege aspectul logic, operaţional al gîndirii faţă de aspectul de conţinut (cunoştinţele). Cu alte cuvinte, elevii au cunoştinţe pe care le-au dobîndit conştient, în sensul că înţeleg despre ce este vorba, dar întîmpină multe dificultăţi în a-şi da seama de mersul propriei gîndiri, de natura şi ordinea operaţiilor mintale implicate în însuşirea adevărului respectiv. Una este dispoziţia intelectuală, de ansamblu, a elevului care aşteaptă să fie lămurit de profesor sau de un text cît mai succint dar cuprinzător din manual şi alta cînd e gata să pornească la o acţiune pe cont propriu de analiză, comparare, disociere, cu un cuvînt de clarificare.

De ce este necesară conştientizarea acestei contradicţii? Pentru ca elevul — şi îndeosebi cel mare — să-şi mobilizeze concomitent energia intelectuală spre îmbogăţirea informaţiei şi spre valorificarea posibilităţilor lui de a o realiza. Se produce atunci continua confruntare între cerinţele pe care fiecare adevăr le pune pentru cucerirea lui şi adaptarea actului de cunoaştere la aceste cerinţe specifice. Elevul îşi însuşeşte astfel nu numai cunoştinţe ci şi tehnica mentală a însuşirii lor. Şi aceasta este, neîndoielnic, unul din aspectele esenţiale ale educaţiei intelectuale.

Tocmai aceasta este una din căile importante ale formării unor trăsături ale inteligenţei cum sînt: caracterul de sistem al cunoaşterii care se exprimă mai ales prin selecţie cu finalitate, subtilitatea gîndirii, disciplina gîndirii (sarcini precise, analiza scrupuloasă a punctelor de plecare şi stabilirea modului raţional de rezolvare a problemelor), supleţea gîndirii (caracterul ei dinamic care permite luarea în considerare a unor variante diferite în ce priveşte metodele de investigaţie), independenţa gîndirii etc.

[8] Al. Roşca, *Creativitate, modele, programare*, Editura ştiinţifică, 1967, p. 18.

НАТУРА И ПРЕДЕЛЫ АНАЛОГИИ МЕЖДУ НАУЧНЫМИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗНАНИЯМИ

(Резюме)

Исходя от весьма актуального тезиса о необходимости ознакомления с дидактикой сознательной деятельности, авторы излагают некоторые соображения относительно аналогии между ознакомлением с научными и с образовательными знаниями.

Сначала подвергаются анализу точки зрения согласно которым — с одной стороны — проводится идея наибольшего сближения между этими знаниями, а с другой стороны, высказывается тенденция абсолютизации специфики познания, вытекающего из сбразования, как следствие его непосредственного характера.

Далее указано, что если ученик не может производить работу по исследованию, как таковую, то его можно направить к познавательной деятельности обладающей теми же атрибутами как и научная деятельность.

LA NATURE ET LES LIMITES DE L'ANALOGIE D'ENTRE LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE ET CELLE DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Prenant comme point de départ la thèse très actuelle de la connaissance d'une didactique de l'activité créatrice, les auteurs font quelques considérations concernant l'analogie d'entre la connaissance scientifique et celle de l'enseignement.

D'abord, on analyse les points de vue selon lesquels l'on peut soutenir — d'une part — l'idée du rapprochement maximal entre les deux connaissances et — d'autre part — manifester la tendance d'accorder à la connaissance de l'enseignement un caractère particulier absolu.

Ensuite on prouve que si l'élève ne peut pas faire un travail d'investigation proprement dit, il peut être dirigé vers une activité de connaissance qui puisse avoir les attributs d'une activité scientifique. Certaines des particularités de cette activité sont d'ordre logique et, parmi celles-ci, les auteurs s'attardent au caractère systématique de l'activité de la pensée, à l'itinéraire que les élèves parcourent consciemment vers la vérité. D'autres particularités sont d'ordre subjectif, psychologique, telles : l'audace de la pensée, la fantaisie, l'esprit critique, le respect pour la vérité.

THE NATURE AND LIMITS OF THE ANALOGY BETWEEN THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND THE EDUCATIONAL ONE

(Abstract)

Starting with the very present thesis of the necessity of the knowledge of a didactics of the creative activity, the authors make some considerations regarding the analogy between the scientific knowledge and the educational one.

In the beginning, the authors analyse the points of view in conformity with which — on the one hand — the idea of the maximum intimacy between the two ways of knowledge may be sustained, and — on the other hand — the tendency of generalizing the specific character of the educational knowledge manifests itself.

Going on, the author states that if the pupil cannot make a proper research work, he may be led to an activity of knowledge, which may have the characteristics of the scientific one. Some of these characteristics are of a logical nature — and among these — the authors study the system character of the thinking activity, linked to the promotion of the way towards truth in the pupil's conscience. Others are of a subjective-psychological nature : the boldness of thinking, the imagination, the critical mind, the scruple of truth.

Înțelegerea mai profundă a realității, obiectiv principal al folosirii mijloacelor moderne în învățământ

Lector univ. IOAN CERGHIT
șef sector — Institutul de științe pedagogice

Constituirea unei teorii și a unei practici privitoare la introducerea sistematică a noilor mijloace audio-vizuale în învățământ este astăzi indisolubil legată de necesitatea reconsiderării locului și a rolului imaginii în procesul învățării. Ea vizează cu precădere abandonarea acelor reminiscențe ale unei concepții psiho-pedagogice a învățării — în esență senzo-empiristă — care atribuie imaginii locul central în actul de învățare și implicit, pune accentul, cu deosebire, pe instruirea intuitivă, pe momentul perceptiv al cunoașterii (pe captarea sensibilă) și mai puțin pe cel rațional.

Potrivit acestei orientări, imaginile, ca substitute ale obiectelor și fenomenelor realității, ar constitui elementele fundamentale ale gîndirii elevilor. Se consideră — arată H. Aebli [1] — că noțiunile generale ar deriva dintr-un proces de abstractizare bazat pe aceste imagini, trecîndu-se sub tăcere operațiile gîndirii. Or, menționează același autor, încercînd să aplice în didactică vederile lui J. Piaget, nu este suficient să se arate imaginile unei clase pentru a determina impresii din care să rezulte noțiunile și operațiile voite. Practica școlară demonstrează că profesorul este obligat să mobilizeze într-o manieră sau alta efortul intelectual al elevilor în vederea transformării imaginilor, să determine o anumită activitate mintală de elaborare, bazată pe o participare a subiectului însuși, adică a aceluia care învață. De fapt, subliniază G. F. I. Ciriliano, procesul real de abstractizare constă în construirea (elaborarea) unui sistem de operații și cu ajutorul lor (prin intermediul lor) definirea noțiunii cercetate (studiate) [2]. Elementul activ al gîndirii este operația, spre deosebire de imagine care joacă doar rolul unui element, relativ static. Ceea ce contează în învățare, ceea ce devine elementul fundamental al gîndirii, nu este deci imaginea, ci acțiunea, schema de activitate, aplicarea tuturor formelor de acțiune de care dispune cineva asupra obiectului sau a imaginii, pentru a ajunge la noțiune, la abstracțiune. A cunoaște ceva nou (a învăța) — precizează Ciriliano — înseamnă a supune obiectul unor astfel de scheme și operațiuni, nu numai reproducerea obiectului pentru a efectua după aceea abstracțiunea [3].

---

[1] Aebli Hans, *Didactique psychologique. Aplication à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*, Troisième édition, Neuchate, De la Choux et Niestlé, 1966, p. 40—43.

[2] Gustavo F. I. Ciriliano, *Apprendimento e mezzi audio-vizivi*, în *Problemi della Pedagogia*, Roma, 1966, nr. 4—5, p. 687.

[3] *Idem*, p. 688.

Aşadar, în afară de faptul că i se recunoaşte imaginii valoarea de suport obiectiv, senzorial al gîndirii, se caută să i se atribuie, în plus, o semnificaţie sau o funcţionalitate mult mai cuprinzătoare, în sensul că ea ar trebui să devină totodată un mod (o formă) de susţinere a gîndirii, un simbol al operaţiilor gîndirii, ce ar face posibilă evocarea lor interioară. Cu alte cuvinte, imaginea ar avea menirea să simbolizeze schema anticipatoare a acţiunii ulterioare, a operaţiunilor ce urmează să se desfăşoare la nivelul abstract-logic. În felul acesta învăţarea ar putea să fie privită, într-adevăr, ca un anumit tip de activitate în contextul căreia s-ar realiza acea unire funcţională a simţurilor şi a inteligenţei.

Pornindu-se de la această reconsiderare a funcţiei generale a imaginii în mecanismul gîndirii şi transpunînd-o asupra modului în care sînt integrate mijloacele audio-vizuale în învăţămînt, se aduc critici acestora că sînt concepute şi utilizate mai mult în scopul de a consolida simţurile decît activitatea gîndirii, că este sprijinit mai mult momentul perceptiv decît cel raţional, că, în fond, s-ar urmări o simplă sporire a eficienţei intuiţiei, o accentuare a ei. Se reproşează că, deşi prin natura lor, imaginile audio-vizuale ar putea să ajute sau să solicite activitatea mintală (şi în special operaţiile gîndirii) ele sînt folosite, în cea mai mare măsură, în vederea asigurării suportului material, informaţional al învăţării, că se atribuie insuficientă atenţie dezvoltării operaţiilor pe care subiectul ar trebui să le desfăşoare cu acest material (conţinut).

Adevărata sarcină a imaginilor audio-vizuale şi în special a imaginii filmice, ar consta nu în aceea de a arăta, de a demonstra numai, ci de a suscita probleme, de a reclama o mai mare activitate psihologică. Calitatea mesajului audio-vizual şi metoda de punere în valoare a acestuia s-ar cădea să fie apreciate, înainte de toate, după modul în care reuşesc sau nu să solicite o mai vie şi activă participare a elevilor în însuşirea cunoştinţelor (noţiunilor) şi în aproprierea operaţiilor mintale, de măsura în care izbutesc să dea sens acţiunii, să anticipeze răspunsuri active.

Într-o serie de studii şi lucrări mai recente se acreditează din ce în ce mai mult părerea potrivit căreia imaginile (mesajele) audio-vizuale, ar putea să devină sau să vehiculeze modele de tranziţie între operaţiile senzo-motorice şi cele logice, în ambele sensuri. Se consideră că asemenea materiale vor putea să joace un rol deosebit în procesul de ridicare de la concret la abstract, de la imagine la idee, de la aspectul exterior al lucrurilor şi fenomenelor la esenţialitatea acestora, preluînd asupra lor o seamă de atribuţii menite să conducă gîndirea spre concepte.

★

După părerea noastră, aplicarea consideraţiilor mai sus-amintite în practica utilizării mijloacelor audio-vizuale ar putea să aibă, ca prim rezultat, o mai profundă înţelegere a realităţii, respectiv a noţiunilor şi a ideilor prin care este reflectată această realitate în mintea elevilor.

Înţelegerea este o etapă esenţială în însuşirea conştientă a bazelor ştiinţelor. A şti înseamnă, în ultimă instanţă, a înţelege. O învăţare bazată exclusiv pe memorie este considerată, pe bună dreptate, ca o învăţare mecanică, lipsită de eficienţă practică, creatoare; tot aşa însă se poate spune şi despre înţelegerea fără memorare [4].

Ca parte integrantă a gîndirii, înţelegerea intervine în orice activitate a acesteia, dar este în acelaşi timp prezentă şi în actul percepţiei, sub forma sesizării semnificaţiei, a identificării obiectului sau fenomenului etc. Înţelegerea poate să constituie

[4] Geta Cristian, *Unele probleme ale procesului de înţelegere* „Revista de psihologie", an IV, 1958, p. 7—8.

atît momentul inițial în actul învățării cît și finalul acestuia. Pe planul activității mintale ea ne apare ca un sistem operațional ce asigură trecerea de la imagine la idee, de la particular și concret la general și abstract și invers[5], în contextul căruia imaginea audio-vizuală și-ar putea găsi astfel, pe deplin funcționalitatea enunțată în paginile anterioare.

În cercetările noastre ne-am propus ca obiective principale, să studiem:

1. eficiența lecțiilor cu film în obținerea unei înțelegeri mai adînci a fenomenelor naturii și

2. modalitățile optime de integrare a imaginii filmice în cadrul lecțiilor, în vederea facilitării înțelegerii.

În mod special am căutat ca, prin cîteva criterii testabile, să deducem în ce măsură se pot ușura: a. reactualizarea și sistematizarea datelor vechi în vederea constituirii unor noi cunoștințe; b. reținerea etapelor (momentelor) desfășurării sau evoluției fenomenului; c. integrarea și unificarea etapelor într-un lanț unitar și firesc (integralitatea și unitatea fenomenului); d. descoperirea legăturilor de cauzalitate (interdependența dialectică); e. descoperirea sau atribuirea unor semnificații fenomenelor (în susținerea existenței vieții pe pămînt, de exemplu); f. formarea și reținerea unor scheme mintale (logice), aproximative, care să reprezinte sintetic fenomenul respectiv (o sinteză generală) și g. posibilitatea de transpunere a schemei în demonstrarea și explicarea unor noi situații.

Din punct de vedere metodic am urmărit să construim și să supunem verificării cîteva variante orientative de utilizare adecvată a mesajului audio-vizual, bazate pe: stabilirea cu mai mare precizie a momentului oportun de integrare a acestuia în contextul lecției; o mai judicioasă redistribuire a funcțiilor didactice între proiecția cinematografică și intervențiile profesorului; o îmbinare corespunzătoare a utilizării filmului cu alte mijloace tradiționale (planșe, tablouri, desenul pe tablă etc.).

De asemenea, am căutat să reținem și unele observații privitoare la elaborarea filmelor didactice.

Am considerat că înțelegerea, pe un plan superior, a unor fenomene ale naturii despre care elevii au deja unele date, mai mult sau mai puțin clare, dobîndite în experiența anterioară, ar putea să fie foarte mult înlesnită dacă imaginea filmică, prin caracterul ei intuitiv, ar reuși să reactualizeze în mod selectiv, mult mai adecvat sarcinii impuse și mai rapid, totodată, legăturile vechi și să omogenizeze oarecum dintr-o dată fondul reprezentativ al întregului colectiv de elevi. Am presupus, de asemenea, că prin intermediul filmului se realizează o sudură mai directă între experiența anterioară și noile cunoștințe iar restructurarea întregului sistem de legături, în cauză, s-ar produce cu mai multă ușurință și cît mai apropiat de realitatea ce o reprezintă.

În opoziție cu părerile care susțin că filmul nu ar fi în stare să ofere cunoștințe abstracte, generale, noi pornim de la premise că orice imagine și orice schematizare a formelor reale conțin în sine, în mod inerent și un anumit grad de abstractizare și generalizare. Cu atît mai mult, imaginea filmică, bine concepută, ar putea servi gîndirii abstracte. Mai întîi de toate, ea poate să prezinte un conținut informațional selectat, structurat și ordonat sistematic după o anumită logică internă și încărcată cu o anumită funcționalitate capabilă să evoce un anumit sistem de operații ale gîndirii, de evoluție continuă, de la particular la general, de la amănunt la ansamblu, de la

[5] *Tratat de psihologie experimentală* (sub redacția prof. univ. Al. Roșca), Editura Academiei R.S.R., 1963, p. 187—188.

analiză la sinteză și invers. Sub alt aspect, imaginea filmică are și capacitatea de a selecționa și de a prezenta într-o formă simplificată, transfigurată și pînă la un anumit punct schematizată, utilizînd diferite procedee în acest sens prin care se poate ajunge la o sinteză audio-vizuală, la ideea pură. Realizat și utilizat în această formă, filmul ar izbuti să asigure o generalizare, la un nivel înalt, a relațiilor dintre excitanți, într-o relație globală de sens.

Noi presupunem că dacă vor fi valorificate cu grijă aceste potențe și întregite, acolo unde nu sînt suficiente, cu intervențiile profesorului în timpul derulării filmului și după aceea operațiile gîndirii vor fi mult solicitate și simțitor sporite.

Totodată am considerat că întrucît înțelegerea se traduce printr-un act de sinteză, de unire a părților într-un tot unitar, într-o idee generală, filmul, care prin sine însuși este o sinteză a unei realități, ar mijloci ajungerea mai rapidă la ideea de ansamblu a fenomenului. Apoi, continua raportare a părții la întreg și a întregului la parte, face ca fiecare element să capete o semnificație mult mai precisă în globalismul secvenței sau al filmului — ceea ce ar veni încă o dată în sprijinul înțelegerii mai depline și mai profunde.

Din punct de vedere metodic se presupune că atunci cînd elevii sînt deja în posesia unei experiențe de cunoaștere în legătură cu fenomenul dat iar mesajul audio-vizual este puțin complex și de scurtă durată, utilizarea acestuia la începutul lecției (ca un prim moment al etapei comunicării) și organizarea restului activității din timpul lecției în jurul acestui material, este mult mai eficientă decît integrarea lui în partea finală a lecției. Ar fi de preferat acest lucru, deoarece s-ar asigura încă în faza inițială de contact cu mesajul, o vedere de ansamblu, globală, asupra fenomenului dat, o sesizare într-o formă primară a esențialului. Totodată, se creează un fond perceptiv care în dialogul ulterior dintre profesor și elevi, ar exclude sau ar diminua posibilitatea unei înțelegeri greșite.

Am socotit, de asemenea, că intervențiile profesorului, ar putea să devină într-adevăr eficace dacă sînt aplicate cu măsură, numai acolo și numai atunci cînd este nevoie să se explice sau să se sugereze ceea ce nu reușește să realizeze imaginea și dacă ele antrenează pe elevi într-o activitate euristică.

Noi n-am dezapreciat nici însemnătatea introducerii imaginii filmice în finalul comunicării noilor cunoștințe, ca una din căile care ar întregi și aprofunda înțelegerea fenomenelor, mai ales atunci cînd experiența de cunoaștere a elevilor în domeniul dat este extrem de redusă sau inexistentă. Într-un asemenea caz filmul ar avea menirea să contracareze sau să diminueze consecințele memorării unei scheme abstracte, mai mult sau mai puțin înțeleasă corect, impusă elevilor datorită unui învățămînt verbalist excesiv. Dar și într-o asemenea situație am presupus că este necesară o vizualizare orientată, selectivă, ajutată de intervențiile profesorului, care să pună în mișcare operațiile gîndirii.

Alteori am găsit de cuviință să introducem filmul sau secvența de filmat acolo unde în mod firesc erau cerute de mersul înainte al predării și de cursul logic al gîndirii.

★

Cercetările experimentale s-au desfășurat în cursul anului școlar 1966/1967, la unele școli din orașul București. Au fost cuprinse în experiment clasele a IV-a A, B, D, E, și a VII-a C, iar de control clasele a IV-a C și a VII-a B (Școala generală nr. 122); clasa a VII-a B și de control a VII-a A. (Școala generală nr. 152) și clasele a XI-a A, B, C, D, și E (Liceul „I. Neculce"), colective apropiate ca nivel de pregătire.

Pentru a se asigura același conținut și condiții metodice similare de predare, cadrele didactice care au predat la clasele a IV-a, au asistat reciproc la lecțiile vizate, iar la celelalte clase comparabile au predat aceiași profesori. Integrarea experimentală a filmelor sau a secvențelor s-a extins, deocamdată, numai asupra lecțiilor de comunicare de noi cunoștințe și a avut în vedere, îndeosebi, cunoașterea unor fenomene ale naturii ca: circulația apei în natură și însemnătatea ei (cunoștințe despre natură cl. a IV-a), vulcanismul, mișcările brusce (cutremurele de pămînt), mișcările epirogenetice, mișcările orogenetice, acțiunea aerului ca agent modelator al scoarței pămîntului, acțiunea apei asupra scoarței terestre (geografie fizică cl. a VII-a) și fisiunea și fuziunea nucleară (fizică cl. a XI-a) ș.a.

Introducerea materialului audio-vizual în contextul lecțiilor s-a făcut în moduri diferite. De exemplu, la unele lecții despre circulația apei în natură (cl. a IV-a B și E), după o reactualizare succintă a unor date cunoscute și o pregătire pre-perceptivă adecvată a clasei (de orientare asupra unor probleme cheie) întreaga comunicare a noilor cunoștințe s-a desfășurat pe baza filmului *Circulația apei în natură*, care fiind mut și cu imagini ce rămîn pe ecran timp suficient, a permis profesorului să explice în condiții optime conținutul cerut. Filmul a fost derulat de două ori: prima dată însoțit de explicațiile și întrebările profesorului, prin care elevii erau solicitați să găsească ei înșiși explicații și răspunsuri, sugerate de succesiunea imaginilor și a doua oară, fără comentariul profesorului, lăsînd exclusiv pe elevi să descifreze singuri conținutul filmului. În pauza celor 2—3 minute dintre o derulare și cealaltă, au fost puse clasei cîteva întrebări de orientare a atenției asupra unor obiective precise. În fixare s-a prezentat o planșă — cadru din film — ce reproducea schema circuitului apei. La clasa a IV-a A, filmul a fost prezentat tot de două ori, însoțit de comentariul profesorului solicitînd mai puțin efortul personal al elevilor și renunțîndu-se la planșă în fixare. Varianta aplicată la clasa a IV-a D, s-a bazat pe folosirea desenului pe tablă în cursul comunicării și prezentarea filmului numai în partea finală a lecției.

Pentru exemplificare vom mai arăta că la una din lecțiile privitoare la vulcanism (clasa a VII-a), despre care elevii aveau relativ, puține date, secvența corespunzătoare din filmul *Mișcările scoarței pămîntului*, partea I și a II-a, a fost prezentată în momentul inițial al comunicării noilor cunoștințe și apoi la sfîrșitul acesteia, cînd comentariul propriu a fost suprimat și înlocuit cu explicațiile profesorului. Filmul despre *Izotopii radioactivi* (clasa a XI-a), a fost utilizat numai în finalul lecției, ca o concretizare a celor predate de profesor.

Datele obținute pe cale experimentală și consemnate în probele scrise și probele de desen au fost corelate apoi cu cele reținute pe calea observației directe și sistematice.

*

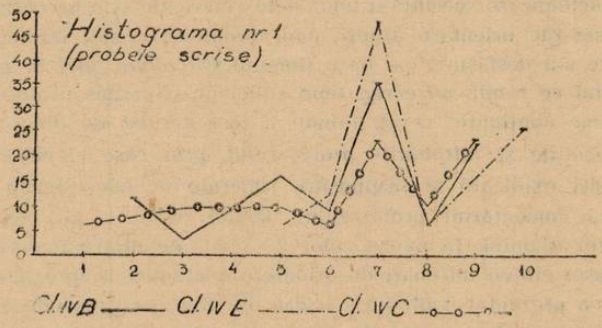
Referindu-ne la situația în care filmul a fost integrat la începutul lecției, preluînd în continuare asupra lui chiar o anumită parte din etapa comunicării, cele mai semnificative date au fost obținute cu filmul *Circulația apei în natură* la clasele a IV-a. Prin construcția sa, acest film răspunde în multe privințe deziderateloe exprimate la începutul lucrării.

Evaluarea probelor s-a făcut în funcție de numărul criteriilor (sarcinilor) esențiale prevăzute a fi realizate. Fiecărui criteriu i-am acordat valoarea de un punct, cu excepția a două dintre ele: comunicarea pînzelor subterane de apă direct cu marea

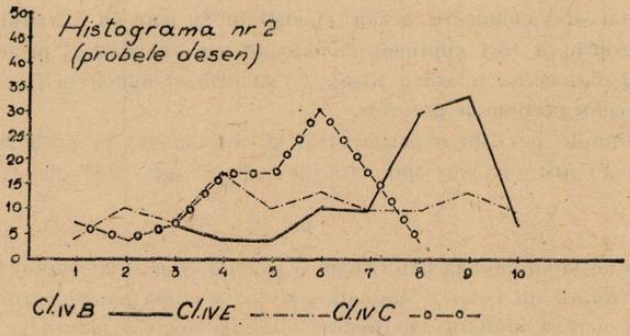
și oceanul și absorbția și evaporarea apei prin plante (copaci), cărora le-am atribuit cîte două puncte. Întreaga probă a fost evaluată la 10 puncte.

Analiza histogramelor nr. 1 și nr. 2, ce reprezintă rezultatele probei scrise și respectiv a celei de desen, evidențiază faptul că valorile obținute de elevii claselor experimentale sînt superioare clasei de control, la ambele probe și mai ales la cea de desen, care poate fi considerată ca un indicator obiectiv al înțelegerii mult mai elocvent decît descrierea însăși.

Deși după rezultatele probei scrise, clasa experimentală a IV-a E, se situează la un nivel ceva mai înalt decît cealaltă clasă experimentală (a IV-a B), totuși, judecînd rezultatele probei de desen, rezultă că elevii clasei a IV-a B au reușit să se ridice la o treaptă de înțelegere superioară și să se detașeze cu mult de rezultatele



obținute de clasa de control. Astfel, în timp ce valorile obținute la clasa a IV-a B se concentrează mai mult în zona valorilor maxime de 8—10, ceea ce ne arată că au fost surprinse aproape toate etapele care închid circuitul apei, rezultatele clasei de control se grupează îndeosebi în zona valorilor cuprinse între 4—7, deci au fost



reținute etape sporadice. Valorile celeilalte clase experimentale, a IV-a E, sînt distribuite relativ uniform, fiind superioare și ele clasei de control. În ansamblu, procentul valorilor maxime, cuprinse între 8 și 10, obținute de clasele experimentale depășește cu 46,55% pe cel al clasei de control.

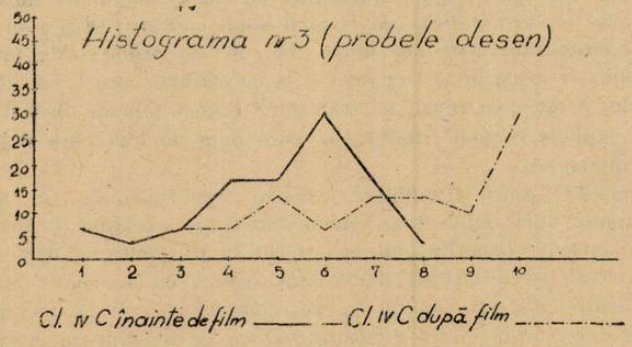
Diferențe corespunzătoare se pot observa și din calculul mediei valorilor

$$\left(m = \frac{Ex}{n} \right)$$

	Cl. a IV-a B.	Cl. a IV-a E.	Cl. a IV-a C.
La proba scrisă	6,70	7,58	6,20
La proba de desen	7,61	5,90	5,07

Dar eficiența folosirii filmului se poate deduce mult mai pregnant dacă vom face o comparație între rezultatele obținute de clasa de control pe cale tradițională și cele care s-au constatat la aceeași clasă, în urma utilizării filmului, bineînțeles în condiții similare claselor experimentale.

Din histograma nr. 3, care ilustrează comparativ rezultatele probei de desen — înainte și după prezentarea filmului — și din media valorilor aplicată aceleiași probe, rezultă că: față de situația inițială, valorile încep să se redistribuie și să se deplaseze, parte din ele, din zona valorilor cuprinse între 4—7 în zona celor maxime, cuprinse între 7—10 și prin aceasta să se apropie de nivelul atins de clasele experimentale. Valoarea medie de 7,43 (înainte de film a fost de 5,07) se apropie și ea acum de 7,61 a clasei a IV-a B experimentală.



Aceeași tendință se remarcă și în deplasarea valorilor obținute la proba scrisă. Acum, procentul valorilor maxime cuprinse între 8 și 10 este de 53,33%, ceea ce întrece deja pe cel al claselor experimentale (49,98%).

În fond, rezultatele la care ne-am referit pînă în prezent ilustrează măsura în care elevii au reușit sau nu să rețină corect diferitele etape ale evoluției circuitului apei în natură, să le integreze într-un lanț unitar și firesc, care să reprezinte însăși unitatea și integritatea fenomenului.

Sub aspect calitativ, semnificativă ne apare comparația între modul cum și-au reprezentat elevii clasei de control același fenomen înaintea prezentării filmului și după aceea. Dacă inițial desenele erau încărcate cu multe elemente naturaliste (vapoare și bărci pe mare, pești, animale, cabane și case, baraje, hidrocentrale, mori, trenuri, excursioniști etc.), după vizionarea filmului, aceiași elevi au căutat să renunțe la acestea și să-și elaboreze o schemă-idee, sugerată de film, prin care să re-

prezinte într-o formă sintetică desfășurarea fenomenului în cauză. Foarte mulți dintre ei s-au apropiat de schema logică din finalul filmului.

Se pare că elevii clasei de control au înțeles mai puțin corect ce rol și ce însemnătate au plantele și copacii (pădurile) în mecanismul circulației apei în natură. În proba scrisă, deși 70% dintre ei, au spus „ceva" în această privință — mai mult în sensul că „plantele absorb din pământ o cantitate de apă cu care se hrănesc", cursul gîndirii lor s-a oprit însă aici și nu au întrezărit ce se întîmplă mai departe cu apa absorbită și în special cum se integrează ea, totuși, în circuitul general. În schimb, la clasele experimentale predomină formulări complete și explicative care menționează cu precizie cum pătrunde și circulă apa în plante, ce rol are ea în viața plantei și cum se integrează apoi mai departe, prin evaporare, în circuitul general al apei etc. În proba de desen, din cei 30 de elevi ai clasei de control numai 2 (6,66%) au putut integra simbolic plantele și copacii în desenul de ansamblu prin care voiau să ilustreze că și acestea au un anumit rol. În proba scrisă, de după vizionarea filmului, marea majoritate (90%) s-a exprimat explicit cu privire la contribuția plantelor și copacilor în mijlocirea închiderii circuitului, iar în proba de desen 70% au inclus simbolic copacii, arătînd prin schemă, cum se produce absorbția apei și evaporarea ei prin frunze.

Pentru a ne edifica dacă într-adevăr ei pot să atribuie semnificația corespunzătoare plantelor și pădurilor în întregirea mecanismului circulației apei în natură, după o săptămînă de la predare, am folosit anumite teste desen, pe care elevii trebuiau să le desăvîrșească. Jumătate din testele aplicate includeau simbolic 3 copaci grupați (pădure), iar din cealaltă jumătate de teste am omis intenționat copacii. Dintre elevii care au primit teste cu copacii simbol 28/29 (96%) i-au integrat corect în mecanismul circuitului apei, iar dintre cei care au primit teste fără copaci 20/28 (71%) au introdus ei înșiși în test copacii și le-au atribuit corect semnificația cuvenită. Cu alte cuvinte, aceștia au reușit să transpună corect schema însușită inițial în demonstrarea și explicarea unei situații noi, care pune la încercare gradul de reținere și mai ales de înțelegere.

Și în celelalte cazuri, rezultatele claselor experimentale au fost superioare. Din lipsă de spațiu vom reține doar cîteva date. Spre exemplu, la fenomenele vulcanismului elevii claselor experimentale au reușit în proporție de 82% față de 64% ai claselor de control, să desprindă adevăratele cauze ce provoacă erupția vulcanică și au dat explicații mult mai corecte și mai complete. În urma unei probe prin care am urmărit să descoperim cu ce cunoștințe și cu ce imagini de ansamblu au rămas elevii la 4 zile după desfășurarea lecțiilor respective și înainte cu 3 zile de proximele lecții, la întrebarea: După ce recunoaștem dacă într-o regiune au activat cîndva vulcani? elevii clasei experimentale au reușit să redea într-o formă relativ completă și chiar cu lux de amănunte, uneori, consecințele vulcanice din care, implicit, a putut să reiasă nivelul la care a fost înțeles fenomenul vulcanismului. Ei au reținut foarte bine, din film, formarea munților vulcanici și forma lor deosebită, vegetația bogată ce acoperă acești munți, caracteristicile rocilor eruptive, apariția izvoarelor de apă minerală, a mofetelor etc. În general, imaginea de ansamblu a vulcanismului reținută de clasa experimentală este mai bogată în note caracteristice și mai apropiată de realitate.

Înțelegerea fisiunii nucleare, la clasele a XI-a a rămas deficitară în multe privințe la sfîrșitul lecțiilor. După vizionarea filmului, în completarea lecției, aceleași probe aplicate, reliefează o îmbunătățire simțitoare a modului în care elevii explică

fenomenul și în special a felului cum este redată prin desen declanșarea reacției de fisiune a nucleelor atomice de uraniu și a reacției în lanț.

★

Deși rezultatele ar fi putut să fie superioare dacă filmele întrebuințate ar fi îndeplinit o serie de calități didactice, analiza și interpretarea datelor obținute ne conduc, încă o dată, la concluzia că integrarea judicioasă a filmului în cadrul lecțiilor contribuie, într-o formă specifică, la clarificarea cunoștințelor predate și astfel ușurează și adîncește înțelegerea pe cale mai directă a fenomenelor naturii, îi apropie pe elevi de realitate și dezvoltă gîndirea realistă a acestora.

În funcție de experiența de cunoaștere anterioară a elevilor, filmul se poate integra în lecție în scopul de a pregăti, de a conduce sau de a desăvîrși înțelegerea anumitor fenomene.

Pentru adaptarea filmului la nivelul posibilităților de înțelegere a elevilor (atunci cînd se simte nevoia), este bine să suprimăm comentariul propriu al acestuia și să-l înlocuim cu cel al profesorului care predă. Bineînțeles, acesta trebuie să fie superior din toate punctele de vedere, să aibă un caracter explicativ și nu descriptiv, să sugereze și să accentueze sau să impună acele operații ale gîndirii pe care imaginea nu reușește să le evoce suficient și care sînt absolut necesare pentru a conduce activitatea mintală a elevilor spre înțelegere și conceptualizare.

În condițiile în care se menține comentariul propriu-zis al filmului, intervențiile profesorului în timpul derulării vor avea un caracter cu totul excepțional, vor fi adresate în momentele potrivite și vor fi laconice pentru a nu distrage atenția elevilor.

Prin logica conținutului și a construcției sale filmul destinat nevoilor învățămîntului ar trebui să devină un adevărat instrument de programare și activizare a gîndirii, conducînd-o sistematic spre sesizarea esențialului, a caracteristicului, a amănuntului semnificativ etc.

БОЛЕЕ ГЛУБОКОЕ ПОНИМАНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ — ГЛАВНЫЙ ОБЪЕКТИВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЗВУКОВЫХ И ЗРИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ОБУЧЕНИИ

(Резюме)

Исходым пунктом организации некоторых экспериментальных исследований в связи с использованием звуковых и зрительных средств в обучении, является новое рассмотрение места и функции изображения в процесе обучения, которое должно стать символом операций мышления. Данный материал рассматривает облегчение понимания феноменов природы посредством использования фильма на разных уроках как действенный способ ведущий к развитию абстрагирующих и обобщающих операций Замечено, что адекватное использование фильма на уроках увеличивает во всех случаях возможности понимания феноменов и развивает реалистическое мышление учеников.

LA COMPRÉHENSION PROFONDE DE LA RÉALITÉ — OBJECTIF PRINCIPAL DE L'MPLOI DES MOYENS MODERNES AUDIO-VISUELS DANS L'ENSEIGNEMENT

(Rèsumè)

Reconsidèrer la place et la ionction de l'image dans le processus de l'apprentissage c'est le point de dèpart dans l'organisation de certaines recherches expèrimentales concernant l'emploi des moyens audio-visuels dans l'enseignement. Cette ètude s'occupe

de la compréhension des phénomènes de la nature par l'intermédiaire de l'intégration du film dans le déroulement des différentes leçons ; c'est un moyen efficace qui suscite les opérations d'abstraction et de généralisation tout en permettant de réaliser l'idée d'ensemble en partant de l'image qui reflète l'enssence même du phénomène. On souligne que l'emploi approprié du film pendant la leçon augmente, dans tous les cas, les possibilités de compréhension des phénomènes et développe la pensée réaliste des élèves.

THE PROFOUNDER UNDERSTANDING OF REALITY, MAIN OBJECTIVE IN THE USE OF THE MODERN AIDS IN EDUCATION

(A b s t r a c t)

A revaluation of the place and function of the image in the learning process, which should also become a symbol of the thinking activity, is the starting point of the organizing of some experimental researches related to the use of the audio-visual aids in education. This article deals with faciliting the understanding of the natural phenomena by means of integrating the film in different lessons, as an efficient modality of stimulating the operations of abstraction and generalization, of the evolution from the image to the idea of the whole, which reflects the essence of the phenomenon. The author remarks that an adequate use of the film during the lesson, always increases the possibilities of understanding the phenomena and develops the realist thinking of the pupils.

Realizarea și experimentarea unui manual de fizică după metoda instruirii programate

Conf. univ. dr. *GHEORGHE T. DUMITRESCU*
Conf. univ. ION LUNGU

I.

În legătură cu această metodă didactică s-a făcut observația îndreptățită pînă azi, că mai mult se vorbește teoretic și deziderativ, decît se făptuiește[1]. Nu numai la noi, ci și în atîtea alte țări se întîlnesc relativ puține „programări" didactice. Faptul poate fi explicat desigur.

În acest sens se impune a ține seama că metoda a apărut ca o extensiune a aplicațiilor noii științe de organizare și conducere a anumitor tipuri de mașini automate — cibernetice. S-a reușit într-adevăr să se construiască și mașini cibernetice în al căror automatism să se introducă organizat, programat, desfășurarea unor anumite forme procesive de transmitere și însușire de cunoștințe. Pe această bază s-au format și termenii de didactică, de pedagogie cibernetică. S-au pus, după cum se știe, mari speranțe în perfecționarea și multiplicarea acestor noi instrumente de instruire a elevilor. Specialiștii în cibernetică acordă un mare rol mașinilor de instruire și susțin ideea construirii unor asemenea tipuri cu ajutorul cărora să se poată programa cît mai multe lecții dintr-o disciplină sau alta. Intenția este bună, ridică însă unele probleme serioase, deoarece într-o mașină oricît de perfecționată ar fi nu poate fi introdus orice volum de cunoștințe și sub orice formă. Mașina cibernetică impune un anumit mod de organizare, de prezentare a cunoștințelor.

În multe țări, pedagogi, profesori și învățători, apreciind justețea principiilor învățămîntului programat, au trecut la forme de aplicarea lor și fără de mașini. Rezultatele experimentărilor s-au dovedit încurajatoare și inițiativele se înmulțesc îndeosebi în cadrul cîtorva discipline didactice.

În cadrul Facultății de fizică a Institutului pedagogic de 3 ani din București, un colectiv de cadre didactice a luat, în 1965, inițiativa alcătuirii unui manual de fizică programată pentru clasa a VI-a. Aci se vorbește îndeosebi de programarea capitolului de introducere în fizică.

Realizarea acestei programări a trecut prin mai multe etape principale. A fost necesară, la început, o largă și aprofundată cunoaștere a principiilor și formelor de instruire programată. În documentare s-a ținut seama nu numai de aprecierile pozitive făcute asupra metodei și formelor ei, ci și de observațiile critice. Se întîlnesc adesea și observații critice superficiale. Sînt însă cîteva observații care apar cu totul îndreptățite. Ele nu se referă la principiile pe care este fundamentată metoda, ci la unele forme ale aplicării ei. S-a făcut, spre exemplu, observația că „programă-

---

[1] „La cybernétique et la pédagogie cybernétique" (Bulletin trimestrial de l'Association de pédagogie cybernétique nr. 2, 1965, Paris, vol. III, p. 23 — Cap. L'enseignement programmé en 1964).

rile" informațiilor didactice, cel puțin așa cum au fost realizate pînă în prezent, ar duce la structurarea funcțională a unor moduri prea uniformizate, șablonizate, la mișcări stereotipe mecanice, de suprafață în gîndirea elevilor etc.

Căutarea de noi forme metodice pentru predarea fizicii în școli se impune deci. Avînd în vedere acest fapt, prezentăm unele forme practice cît mai adecvate aplicării principiilor ce stau la baza instruirii programate. Astfel, au fost programate primele cinci capitole importante ale mecanicii. Preocuparea continuă.

Menționăm că totul s-a lucrat ținînd seama de actualele manuale în uz, alcătuite după metodele clasice, preluîndu-se din ele tot ceea ce a fost apreciat ca util.

II.

Prezentăm principalele elemente din structura metodică a manualului programat.

a) Prima pagină este intitulată „Îndrumări către elevi". Întrucît totul se adresează propriei activități a elevilor, aceste îndrumări sînt absolut necesare. Ele fixează regulile și cerințele modului de a lucra și urmăresc să le trezească interesul, să le mobilizeze voința conștientă.

Iată textul: Sînteți invitați să acordați acestui manual toată atenția. El nu vă dă știință fără efort. Lucrînd după indicațiile lui veți reuși să vă formați cunoștințe, priceperi, deprinderi temeinice, să vă cultivați mult puterile mintale, să ajungeți a fi cercetători capabili, inovatori, inventatori.

— Observați că în el, vi se prezintă lecții destul de mici, denumite „pași". Fiecare „pas" conține cîte o cunoștință nouă sau cîteva. Căutați să le însușiți bine.

— Faceți toate lucrările ce se indică la fiecare „pas".

Nu treceți la alt „pas" dacă nu vi l-ați însușit temeinic pe cel anterior, fiindcă există o strînsă coordonare între „pași". Rezolvarea „pașilor" care urmează, se sprijină pe cei anteriori. Deci nu lucrați „pașii" pe sărite.

— Spre a „rezolva un pas", citiți-l cu atenție și siliți-vă să înțelegeți bine vorbă cu vorbă. În legătură cu cele arătate în el, mai cercetați și manualele (tratatele) explicative sau alte lucrări corespunzătoare. Inițiați experimente. Dacă nu puteți rezolva totul singur, atunci cereți și ajutorul profesorului.

— Nu luați nimic făcut de alți colegi, deoarece nu vă este de nici un folos. În principiu, fiecare lucrează, studiază singur. Nu consultați pe nimeni înainte de a fi încercat totul prin voi înșivă.

— Formulați răspunsurile în mod corect.

— Numai la sfîrșit, ca verificare, comparați-vă lucrările, rezultatele. Discutîndu-le în comun faceți un schimb de experiență. Cercetați și *tabela de răspunsuri* din partea a doua a manualului.

— Întocmiți-vă cărți proprii din notițele și lucrările ce efectuați. Caietul de fizică al fiecăruia să devină la sfîrșit o adevărată carte.

— Lucrează fiecare în ritmul propriu.

— Enumerați mereu cunoștințele și termenii noi ce vă însușiți. Faceți un inventar al lor.

b) Conținutul este organizat pe teme (părți) cu caracter mai larg. Temele sînt divizate în unități didactice mici care se numesc „pași". În ultima analiză, *pasul didactic* este o lecție al cărei conținut este redus la o singură cunoștință (noțiune) nouă ce trebuie însușită temeinic de către elevi, executînd totată varietatea de lucrări ce li se indică.

În structura fiecărui *pas didactic*, se pot distinge următoarele elemente indicate prin literele A, B, C. Obișnuit, punctul A reprezintă informarea și se divide în subpunctele „a", „b". La punctul „a" se face anunțarea temei, cu scopul de a determina

concentrarea atenției elevilor asupra noii cunoștințe și pentru a le stimula interesul de a cerceta, de a gîndi, de a și-o însuși. Punctul „b" aduce prezentarea noii cunoștințe sau indică lucrarea de efectuat, problema de rezolvat. Punctul B se referă la procedeele variate pe care trebuie să le întreprindă elevii, la procesele intelectuale prin care ei pot ajunge să-și formeze cunoștințele, priceperile și deprinderile, îndrumîndu-i astfel să formuleze definiția, soluția, răspunsul sau „aferentația inversă" (conexiunea inversă). La acest punct sînt indicate mai multe căi prin care se poate ajunge la răspuns. Punctul C se referă la răspunsurile pe care trebuie să le dea elevii. Răspunsurile se dau pe caietele speciale de fizică, în mod sistematic, explicativ și aplicativ.

Se poate spune că structura logică și metodică a fiecărui pas didactic corespunde total cu aceea a lecției clasice. Programarea, așa cum s-a făcut în acest manual, are un caracter complex și prilejuiește folosirea diferitelor metode și procedee metodice, mijloace didactice ca desenul, manualul, laboratorul, atelierul, albumele, diafilmele, filmele etc.

Prezentăm spre exemplificare cîțiva pași didactici (microlecții).

Tema IV — *FENOMEN*

PASUL 26 : *DEFINIȚIA TERMENULUI „FENOMEN"*

A) *Informare*

a) Un termen foarte important în știință este acela de fenomen. Denumirea vine din limba greacă și înseamnă „ceea ce apare" sau se arată. De aceea, prin fenomen se înțelege orice schimbare, orice fapt care se produce în natură, în societate, în viața omului.

b) Fenomenele se referă la toate formele materiei. De aceea, prin ele luăm cunoștință de existența corpurilor și de toate schimbările materiei în general. Apariția, modificarea sau dispariția corpurilor, înghețarea apei și trecerea ei în stare de vapori, producerea sunetelor, iluminatul, fulgerul, tunetul, acrirea laptelui, creșterea, dezvoltarea și moartea viețuitoarelor, activitatea sistemului nervos, activitatea socială etc. sînt fenomene.

B. *Aplicație*

1. Dați mai multe exemple de fenomene din toate domeniile (în scris).

PASUL 27 : *CLASIFICAREA FENOMENELOR*

A) *Informare*

a) Fenomenele se deosebesc și se clasifică din mai multe puncte de vedere. Astfel, după domeniile mari ale existenței, ele pot fi clasificate în : fenomene ale materiei anorganice (moarte) ; fenomene ale materiei organice sau vii (fenomene biologice de la bios = viață) și fenomene sociale (care au loc în societate).

Mai departe, fenomenele din domeniul materiei anorganice se împart în : clasa fenomenelor fizice și clasa fenomenelor chimice. Fenomenele fizice se deosebesc prin aceea că în ele, corpurile apar într-un fel sau altul, fără să fie vorba și de schimbarea substanței lor. În schimb, fenomenele chimice constau chiar în modificarea substanței corpurilor. *

* În alți „pași" anteriori, elevii au învățat ce se înțelege prin substanță.

B) *Aplicații*

1. Din exemplele cunoscute întocmiți două liste: una cu un număr de 10 fenomene fizice și alta cu un număr de 10 fenomene chimice.

2. Alcătuiți cîte o listă separată, indicînd 5 fenomene biologice și 5 fenomene sociale.

3. Definiți fenomenul fizic (adică spuneți în scris și oral, ce se numește fenomen fizic).

C) *Răspunsuri*

Tema V. *FENOMENELE SÎNT PRODUSE DE MIȘCAREA MATERIEI*

PASUL 28: *CLASIFICAREA MIȘCĂRII MATERIEI*

A) *Informare*

a) Să revenim asupra termenului de fenomen și să vedem care sînt cauzele ce produc fenomenele, indiferent de clasa lor.

b) Este foarte important să reținem că toate fenomenele sînt produse de mișcarea materiei. Clasificarea mișcării se face după felul sau clasa fenomenelor pe care le produce. De aceea, mișcarea poartă numele de mișcare fizică, chimică, biologică, socială etc.

Ne preocupă mișcarea fizică a materiei.

B) *Aplicații*

1. Referiți-vă la cîteva din fenomenele fizice amintite și arătați cum se produc ele. Spre exemplu: schimbarea poziției sau locului unui corp.

2. Încercați să transformați o bucată de sîrmă în resort. Arătați cum procedați, ce se schimbă în această operație și formulați concluzia.

3. Încercați și explicați curgerea fluidelor, topirea, solidificarea lor; curentul electric etc.

C) *Răspunsuri*

III.

Cum s-a făcut experimentarea și ce a demonstrat? În scopul organizării și desfășurării ei cît mai metodic, așa ca să poată arăta cît mai multe lucruri, a fost alcătuit un îndrumător și pentru profesori.

Iată conținutul lui.

Indicații către profesori. Pentru experimentarea manualului alcătuit pe principiile metodei de instruire programată la fizică.

1. Să se respecte îndrumările către elevi (studenți).

2. Elevii (studenții) lucrează după manualul programat fie următor cursului propus în maniera clasică, fie direct. Profesorii pot înlocui total vechea formă de lecții, cu lucrul după „pașii" din manual.

3. Să se dea elevilor indicații bibliografice și să li se procure din timp, materialele informative (tratate, manuale, reviste, lucrări variate etc.).

4. Să se urmărească dacă timpul pentru asimilarea cunoștințelor de către elevi se scurtează prin folosirea acestei programări. Cu ce procent? (Cu cît se parcurge materia mai repede sau mai încet?).

5. Să se urmărească dacă elevii își însușesc mai temeinic cunoștințele, priceperile, deprinderile prin metoda programării, decît prin metoda clasică. În ce proporție? (Să se prezinte exemplificări de date scoase prin diferite forme de verificare).

6. Elevii vor fi examinați periodic, în forme variate:

a) examinări de pași; b) doar să numească, să enumere cunoștințele și termenii științifici asimilați, fără să explice sau să demonstreze; c) verificarea priceperilor și deprinderilor pe bază de probleme și lucrări de laborator.

7. Să noteze cum se comportă elevii față de metoda programării. Îi atrage mai mult manualul programat decît cel clasic sau nu? Cum se comportă cei care învață în ritm lent? Ce rezultate obțin: cantitativ și calitativ? Cîți „pași" fac pe oră, în medie? Obosesc repede? Se opresc des din lucru?

Cum se comportă elevii care învață repede? Ce rezultate obțin calitativ și cantitativ? Cîți „pași" parcurg pe oră în medie? Lucrul li se pare mai interesant? Mai ușor? Mai greu, plictisitor?

8. Să se facă un tabel statistic, care să totalizeze: a) cunoștințele noi pe care le cuprind pașii parcurși în medie pe oră, pe zi, pe săptămînă; b) termenii științifici noi (vocabularul); c) priceperile și deprinderile programate pe oră, pe o zi, pe o săptămînă.

9. Se va compara suma cunoștințelor din manual cu suma cunoștințelor asimilate de elevi, în medie, pe oră, pe săptămînă, pe o anumită perioadă. Se vor calcula procente, coeficienți privind aprecierea randamentului didactic.

10. Dacă intelectul elevilor iese sau nu mai educat prin învățămîntul programat al fizicii? sub aspectul de dezvoltare a capacității de a rezolva probleme și al capacității constructive.

11. Cum se prezintă caietele de lucru ale elevilor (studenților)? În ce măsură reușesc să-și realizeze: caietul-carte de fizică? Cîți reușesc?

12. Să se urmărească: unde reușesc mai eficient elevii să parcurgă pașii? Acasă (ca teme)? La școală (în ora respectivă, în laborator)? (Să se caute și explicația faptelor).

13. Să se înregistreze toate materialele științifice, didactice, tehnice, cu care profesorii au venit în ajutorul elevilor, pe capitole.

14. Se vor înregistra dificultățile, aspectele negative care se ivesc în procesul instruirii programate la fizică. Care „pași" s-au prezentat ca dificili? Care au fost însușiți ușor? Care au părut fără importanță?

Experimentarea părții programate s-a făcut mai întîi prezentînd-o unor elevi izolați, cu scopul de a lucra după ea acasă. S-a constatat că programarea, prin structura pașilor didactici a interesat, a stimulat acești elevi să execute și să învețe totul.

S-a experimentat apoi manualul, cu două grupe de studenți și studente. Studenților li s-a vorbit despre metoda învățămîntului programat, pe care trebuie să și-o însușească și dînșii ca viitori profesori. La sfîrșit au afirmat că această metodă este interesantă, că face apel intens la gîndire și aplicații. Mulți au declarat că i-a ajutat în bună măsură chiar pe dînșii. I-au interesat mult clasificările, desenele și experimentele pe care le-au executat cîte unul sau în grupuri sub supravegherea profesorilor.

Manualul s-a experimentat cu elevi din trei clase a VI-a de la Școala generală nr. 146, conduse de profesoara L. Tîntu. Iată descriptiv cum s-a lucrat. Lecțiile s-au ținut în laboratorul școlii. S-au dat explicațiile necesare elevilor. Fiecare a avut manualul cu pașii didactici. S-au citit explicativ îndrumările de pe prima pagină a manualului privind modul de lucru. Li s-au înmînat și materialele ajutătoare, desene, fotografii etc. Fiecare elev (elevă) a lucrat singur, parcurgînd pașii didactici în stricta lor succesiune, profesorul acordînd sprijinul necesar, îndrumări colective și individuale. În lipsa altor materiale de cercetare elevii au fost îndrumați să folosească și manualele

şcolare. A lucrat fiecare în ritm propriu. În ora respectivă, unii au rezolvat paşi didactici mai mulţi, alţii mai puţini. Experienţele s-au efectuat de către elevi, fie individual, fie în grupuri, sub supravegherea profesorului.

Cercetarea şi în general lucrul după acest manual a interesat foarte mult pe elevi. Manualul programat de introducere în fizică cu cei 35 paşi didactici ce îl compun a fost parcurs de majoritatea elevilor în două ore de curs cu fiecare clasă, plus circa o oră de lucru acasă în fiecare săptămînă.

Lucrările elevilor în legătură cu procesul de asimilare a conţinutului fiecărui pas didactic sînt oglindite în *caietele personale*, care se aseamănă cu modeste cărţi de fizică, realizate de ei înşişi chiar în procesul învăţării. Cultivarea spiritului creator al elevilor s-a realizat şi prin întocmirea acestor caiete. Ele sînt modeste, dar pentru elevii de clasa a VI-a au semnificaţie mare.

IV.

Cum s-a organizat şi ce a arătat verificarea însuşirii cunoştinţelor de către elevi

Autorii au selectat un număr de opt probleme care s-au referit la cele mai importante cunoştinţe din capitolul programat şi au adăugat alte două chestiuni prin care s-a cerut să se facă o sistemă de înlănţuire logică a cunoştinţelor cuprinse în toţi paşii, concretizînd-o grafic după un model ce li s-a prezentat foarte schematic.

De fapt, elevii au fost supuşi la două examinări. O primă examinare le-a făcut-o profesoara la finele trimestrului I, după metoda clasică, ţinînd seama şi de notele obţinute la lecţiile curente. (La această examinare, în mod firesc elevii au folosit şi pregătirea realizată prin lecţiile programate). În catalog au fost trecute numai notele date de profesoara claselor.

A doua examinare s-a referit, aşa cum s-a arătat, numai la cunoştinţele, priceperile şi deprinderile cuprinse în paşii didactici ai manualului programat.

Urmărind să se realizeze o notare cît mai precisă, mai obiectivă a lucrărilor efectuate de elevi, s-a fixat şi s-a respectat un sistem deosebit de cel obişnuit.

Lucrările au fost corectate de o singură persoană (conf. Ion Lungu), care le-a apreciat atît din punctul de vedere al volumului de cunoştinţe de care a dat dovadă în rezolvarea fiecărei chestiuni, fiecare elev, precum şi din punctul de vedere al calităţii răspunsurilor. Aprecierea s-a făcut astfel: spre exemplu, la prima chestiune privind „formele de prezentare a materiei" fiecare elev trebuia să răspundă cu două cunoştinţe. Dacă a răspuns cu ambele cunoştinţe, atunci notarea s-a făcut sub forma $\frac{2}{2}$ dacă a răspuns numai cu o cunoştinţă, atunci s-a notat sub forma $\frac{1}{2}$; dacă n-a folosit nici o cunoştiinţă, atunci s-a notat sub forma $\frac{0}{2}$. Numitorul arată deci numărul de cunoştinţe cu care a trebuit să se răspundă, iar numărătorul are în vedere cunoştinţele pe care le posedă elevul. Aşa s-a procedat cu fiecare din cele opt chestiuni. Cum s-a calculat nota finală ? La cele opt chestiuni, elevii trebuiau să răspundă cu 25 de cunoştinţe. Dacă un elev a făcut dovada într-o formă personală de exprimare că le posedă pe toate atunci i s-a acordat nota 10. Dacă a răspuns cu mai puţine decît atît, atunci s-a calculat cantitatea şi calitatea sub formă de procentaj, din care apoi s-a scos nota concretizată printr-un număr întreg sau zecimal cuprins între 1—10.

Iată ca exemplu cum s-a prezentat foaia de notare a trei elevi.

Numele elevului (ei)	Formele materiei	Stările de agregare	Proprietății caracteristice	Corp Substanță	Prop. generale	Fenomen	Cauza fenomenelor	Felurile mișc. materiei	% cunoștințe	Nota	Observații
S.S.	2/2	4/4	6/6	2/2	5/5	1/1	1/1	4/4	100 %	10	Capacitate de sistematizare
B. Fl.	2/2	3/4	6/6	1/2	4/5	1/1	1/1	2/4	80%	8	
M. D.	2/2	4/4	6/6	2/2	3/5	1/1	1/1	4/4	92%	9,20	

Printr-o astfel de notare s-a putut scoate în evidență și ce anume cunoștințe lipsesc fiecărui elev. S-au putut descoperi care sînt cunoștințele cele mai dificile de asimilat de către unii elevi. Faptul acesta ne-a atras atenția, determinîndu-ne să ne preocupăm atît de elev, cît și de îmbunătățirea tratării respectivelor cunoștințe.

Pe această cale vom încerca să abordăm în mod special întreaga problematică a *docimologiei*. Apreciem că metoda instruirii programate deschide posibilități pentru o notare obiectivă. După acest sistem, oricine ar fi corectat lucrările, nu putea să ajungă decît la aceleași note. Se poate observa de asemenea că scara de notare e mult mai sensibilă și precisă.

Astfel, s-a putut urmări comparativ cum a evoluat poziția fiecărui elev și a tuturora, pe clase, în funcție de notele pe care le-au obținut de la profesori pe de o parte și de la examenul programat pe de alta. Unii și-au ridicat notele, alții le-au coborît, iar altă categorie s-au menținut pe o poziție identică.

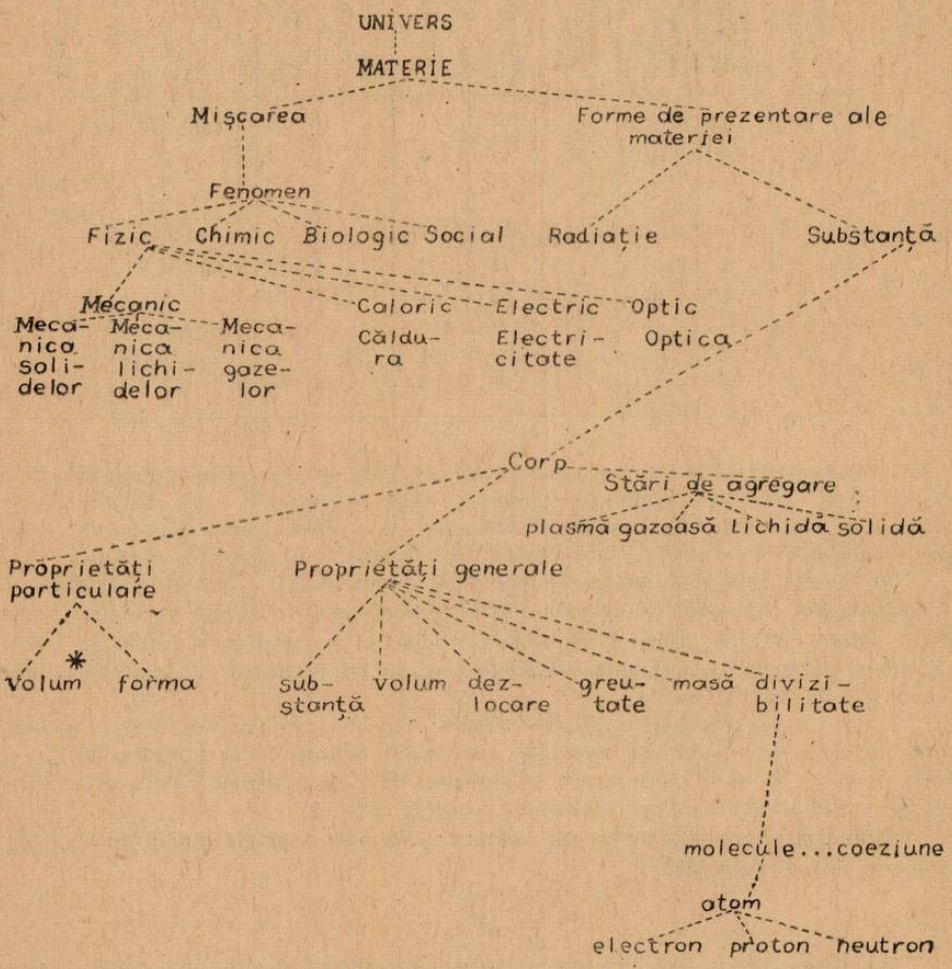
Subliniem cîteva aspecte pe baza cărora să se poată aprecia gradul de eficiență al acestei metode didactice.

V

Experimentarea a scos în evidență pentru pregătirea elevilor importanța „cărții cu răspunsurile" la pașii didactici. Cartea aceasta, deși nu poate fi lăsată permanent la îndemîna elevilor, trebuie privită ca făcînd parte integrantă din sistemul metodic al instruirii programate. Profesorul trebuie să o prezinte elevilor numai în anumite condiții și după cerințele ce decurg din pașii didactici. Metodica folosirii ei este încă o problemă de rezolvat. De altfel, credem că fiecare profesor o poate rezolva adecvat.

O concluzie generală: manualul a reușit să antreneze elevii într-o activitate independentă ajutîndu-i la formarea de priceperi și deprinderi, i-a stimulat să cerceteze, să gîndească, să raționeze, și să memoreze cunoștințele. Faptul acesta poate fi evidențiat bunăoară prin răspunsurile pe care le-au dat la o problemă de sintetizare a cunoștințelor din întregul capitol și pe care un număr mare de elevi au putut

s-o rezolve aproape complet. Prezentăm spre exemplificare unul dintre aceste răspunsuri sub forma de schemă a legăturilor logice dintre cunoștințe, așa cum a fost realizat de eleva M.S. din clasa a VI-a B — Școala generală nr. 146.



Observație

Volumul și forma, ca proprietăți particulare, sînt privite în legătură cu varietatea stărilor de agregare. Așezarea lor aci nu a fost socotită greșeală pentru gîndirea elevilor.

Experimentarea manualului complet pentru clasa a VI-a va fi reluată în anul școlar 1967/1968 la mai multe clase și cu mai mulți profesori.

Totodată ne permitem să așteptăm ca publicarea acestui articol să fie interpretată ca o invitație către profesorii de fizică să inițieze „programări", folosind modelul structural de „pași didactici", analizat aici. Noi le stăm la dispoziție cu toată experiența la care am ajuns.

Aceasta va genera desigur mai multe posibilități de a ajunge la un astfel de manual nou cît mai îmbunătățit, căci pe drept cuvînt, arăta relativ de curînd un profesor englez, că tipul manualelor de azi e prea bătrîn — că manualele au îmbătrînit [2].

РАЗРАБОТКА И ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ ПРОГРАММИРОВАННОГО УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ

(Резюме)

Авторы дают краткий анализ учебника по физике для VI-го класса, составленного ими по принципам программированного обучения, совместно с коллективом по специальности при 3-х летнем Педагогическом Институте г. Бухареста.

Знания о физике представлены под видом небольших дидактических единиц, обозначенных термином „дидактические шаги". Авторы считают, что структура каждого „дидактического шага" должна отражать струкруру классического урока, содержащего лишь одно понятие или самое большее двух.

Ученики направлены к освоению знаний, умений, навыков самостоятельным образом и в этом отношении им оказывается всяческая поддержка. Их призывают к интенсивной и разнообразной деятельности, используя многочисленные средства, как например: чтение, альбомы, журналы, рисунки, лабораторные опыты, звуковые и зрительные способы; их учат отмечать, исследовать, рассуждать, считать, прибегать к воображению, классифицировать, определять, применять на практике полученные знания.

Авторы указывают на то, что этот опыт будет продолжаться и в следующем учебном году с большим числом дидактических кадров и в большем количестве часов.

L'ÉLABORATION ET L'EXPÉRIMENTATION D'UN MANUEL DE PHYSIQUE SUIVANT LA MÉTHODE DE L'INSTRUCTION PROGRAMMÉE

(Résumé)

Les auteurs présentent une brève analyse du manuel de physique pour la VI-e classe, qu'ils ont élaboré selon les principes de la méthode de l'instruction programmée, en collaboration avec un collectif de spécialistes de l'Institut Pédagogique de Bucarest.

Les connaissances de physique y sont présentées sous forme de petites unités didactiques (micro-leçons) ou „pas didactiques". Selon la conception des auteurs, la structure de chaque „pas didactique' doit refléter la structure de la leçon classique mais il ne contient qu'une seule connaissance au tout au plus deux.

Les élèves sont entraînés et aidés à acquérir des connaissances et des habitudes par eux-mêmes. Ils sont appelés à dérouler une activité intense et à la fois variée ; à cette fin on utilise de nombreux moyens instructifs tels que lectures, albums, revues, dessins, expériences dans le laboratoire, moyens audio-visuels, les élèves étant obligés à observer, à rechercher, à raisonner, à calculer, à imaginer, à classifier, à définir, à appliquer.

Les auteurs affirment que l'expérience continuera l'année prochaine dans un nombre plus grand de classes et avec le concours de nombreux enseignants.

---

2. Prof. C. H. Dobinson, de la Universitatea Reading, Marea Britanie, articolul: *Învățămîntul de mîine*, din „L'éducation national" nr. 36 din 10 decembrie 1961.

DEVELOPING AND EXPERIMENTING A PHYSICS HANDBOOK OF PROGRAMMED INSTRUCTION

(A b s t r a c t)

The authors present a concise analysis of the physics handbook for the VIth class, prepared by them according to the principles of the method of proprammed instruction, together with a group from the faculty of pedagogy of the 3 years Pedagogical Institute from Bucharest.

Their work is rated as successful. The physical knowledge is presented under the form of small didactic units (microlessons), named „didactic steps". In the authors' mind, each „didactic step" should represent the structure of the classical lesson. Its content has the size of just one knowledge or ut most two.

The pupils are guided, helped to form knowledge, abilities and skills by their own means. They are offered the possibility to have an intense and varied activity in this sense, using a lot of educational aids as: lectures, albums, reviews, drawing, laboratory experiments, audio-visual aids, being determined to observe, to make researches, to reason and reckon, to use their imagination, to classify, to define, to apply.

The authors are showing that the experiment will go on in the future school year, with a greater number of teaching staff and with more classes than this year.

Înțelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice și culturale de către elevii clasei a V-a în cadrul lecțiilor de istorie

Asist. univ. *ANCA MIRON*

Omul societății comuniste — omul dezvoltat multilateral — este un om conștient, care cunoaște și înțelege legile de dezvoltare ale societății. Datorită înțelegerii acestora, el se caracterizează prin optimism în întreaga activitate pe care o desfășoară.

În formarea acestui tip de om și a concepției lui științifice despre viață și societate, prin procesul de învățământ, un rol important au și lecțiile de istorie. Ele contribuie, mai ales, la realizarea educației intelectuale și morale a elevilor.

Problema formării la elevi a unor noțiuni istorice corecte din punct de vedere științific și a posibilității acestora de a opera cu ele ne-a preocupat în mod deosebit, deoarece :

„Însușirea noțiunilor nu se reduce la preluarea lor de-a gata de către copii de la adulții care stăpînesc aceste noțiuni. Această însușire reprezintă un proces complicat și adeseori îndelungat, care trece prin diferite etape. În procesul dezvoltării lor, noțiunile se modifică, se restructurează și se desăvîrșesc în procesul de comunicare cu oamenii și îndeosebi în activitatea de învățare în școală. Din acest motiv, procesul de însușire a noțiunilor este considerat, în același timp, ca fiind și proces de formare și dezvoltare a noțiunilor"... „Copiii, în general, mai ușor pot să opereze cu noțiunile decît să le definească" [1].

În cercetare am pornit de la ipoteza că pentru a se ajunge la o interpretare corespunzătoare a fenomenelor istorice de către elevi, și la formarea la aceștia a noțiunilor istorice, este foarte important *modul în care înțeleg ei evoluția unor fenomene politice sau culturale, în funcție de condițiile economice care le determină, ca urmare a corelației lor.* Cunoașterea acestui raport contribuie și la o înțelegere mai profundă, tocmai a legilor obiective de dezvoltare ale societății la care ne-am referit.

Deoarece de însușirea unor noțiuni istorice de către elevii claselor a IV-a ne-am mai ocupat [2], ne-am propus să urmărim realizarea înțelegerii raportului dintre fenomenele politice, culturale și condițiile economice și formarea deprinderii elevilor de a interpreta evoluția fenomenelor istorice la clasa a V-a.

Am considerat indicat să urmărim această problemă la clasa a V-a deoarece în această clasă se studiază „Istoria antică", ceea ce ne permite să urmărim înțelegerea unui raport mai complex între fenomene, față de problemele care apar la însușirea de către elevi numai a „Istoriei patriei" în clasa a IV-a. Acum se formează noțiuni mai cuprinzătoare despre : orînduirile sociale, aspectele economice, politice, sociale ale dezvoltării statelor mari din orînduirea sclavagistă. Prin solicitarea permanentă a elevilor și prin prezentarea corespunzătoare a cunoștințelor de către profesor, elevii ajung să poată explica care au fost urmările dezvoltării meșteșugurilor

---

[1] Al. Roșca, *Tratat de psihologie*, cap. *Gîndirea*, p. 168, Edit. Acad. R.P.R., 1963.

[2] Vezi A. Bogdan-Tucicov și A. Miron, *Unele particularități ale înțelegerii fenomenelor social-istorice de către școlarii mici*, „Revista de pedagogie", nr. 2, 1965.

și schimbului, cauzele cuceririlor, cine profită de pe urma lor, care sînt efectele economice, politice, culturale ale acestora. În această clasă se țin lecții de istorie care au drept conținut analiza dezvoltării *culturii* în marile state ale antichității. Ele cuprind nu numai analiza evoluției culturii dintr-o anumită perioadă, ci și condițiile și efectele existenței aspectelor respective. În această clasă elevii își însușesc o serie de noțiuni noi care privesc: *organizarea socială, organizarea politico-administrativă a diferitelor state* și își lărgesc sfera unor noțiuni cunoscute care generalizează *conflicte sociale și anumite transformări din viața societății.*

De asemenea, *noțiunile geografice* pe care și le însușesc elevii la lecțiile de istorie sînt foarte importante pentru înțelegerea situației economice a statului respectiv și deci și a dezvoltării social-politice a acestuia.

Căutînd să nu încarce memoria elevilor în mod inutil, profesorii urmăresc la lecțiile de istorie și dezvoltarea capacității elevilor de a se orienta în *timpul istoric*, cunoașterea de către aceștia a principalelor *date istorice.*

★

Cercetarea am efectuat-o la 4 clase a V-a, la Liceul nr. 42 din Capitală, la lecțiile a 3 profesori de istorie, timp de un an.

În prima parte a cercetării ne-am propus numai să observăm desfășurarea obișnuită a lecțiilor de istorie, fără să intervenim în nici un fel.

În partea a doua (timp de 7 luni) am apelat la cadrele didactice respective să urmărească în mod special reliefarea raportului dintre economic-politic-cultural, să insiste în permanență asupra legăturii existente între aceste fenomene în toate etapele lecției. În măsura posibilității, la predarea noii teme, să le ceară elevilor să găsească ei explicația fenomenelor pe baza acestui raport (atunci cînd se predau fenomene întîlnite și la temele studiate anterior, spre exemplu: dezvoltarea economică și politică a statului în urma cuceririi de noi teritorii sau dezvoltarea culturii ca o consecință a situației economice și politice a statului respectiv), urmărind să le formăm deprinderea *(procedeul logic)* de a analiza astfel apariția și evoluția lor. Înaintea fiecărei teme noi s-au stabilit evenimentele care urmau să fie interpretate de elevi prin găsirea unor corelații între ele pe baza raportului studiat și momentele lecției cînd se putea realiza mai bine aceasta.

În ultima parte a cercetării am studiat rezultatele la care s-a ajuns prin ținerea unor asemenea lecții, dacă și în ce măsură au contribuit la realizarea unei înțelegeri mai ample a corelației fenomenelor de către elevi pe baza analizei lor, conform raportului dintre economic-politic-cultural (analiză devenită procedeu logic propriu elevilor) dacă și în ce măsură contribuim la dezvoltarea gîndirii logice a lor prin predarea în acest mod a istoriei.

Considerăm semnificativ pentru modul în care li se formează elevilor noțiunile istorice și faptul dacă, pînă la urmă, se ajunge ca toți elevii claselor la care am desfășurat investigațiile să analizeze din proprie inițiativă orice fenomen istoric, conform raportului studiat, ca un rezultat al dezvoltării gîndirii lor logice prin predarea istoriei, al înlăturării însușirii mecanice numai a succesiunii evenimentelor istorice.

„Cuprinderea aplicării noțiunilor în însuși procesul însușirii lor,... este o condiție foarte importantă pentru însușirea corectă și adîncă a noțiunilor" [3].

[3] Al. Roșca, *op. cit.*, p. 179.

În tot cursul cercetării am folosit ca metode de cercetare: 1) observația la lecții; 2) analiza lucrărilor de control date de profesori, din lecția de zi și teze; 3) analiza unor lucrări de control date de cercetător pentru a putea urmări modul în care au înțeles elevii conexiunea fenomenelor și 4) discuții individuale cu aceștia.

În prima parte a cercetării, am constatat faptul, că la începutul clasei a V-a *răspunsurile date de către toți elevii din clasă sînt fragmentare. Aceștia răspund strict la întrebarea pusă de profesor, fără să stabilească legăturile necesare cu alte fenomene istorice.*

Asistînd la *verificarea* temei: *„Viața oamenilor primitivi în epoca pietrei"*, observăm tocmai fenomenul acesta:

Prof. Cum trăiau oamenii în orînduirea comunei primitive?
Elev. În orînduirea comunei primitive oamenii trăiau în colectivități.
Prof. De ce trebuiau oamenii să-și cîștige existența și să se apere în comun?
Elev. Pentru că oamenii nu aveau decît unelte și arme primitive și nu puteau să muncească și să se apere singuri.
Prof. Ce unelte aveau oamenii în orînduirea comunei primitive?
Elev. În orînduirea comunei primitive oamenii aveau unelte din os, fier, lemn.
. . . . . .

Am constatat de asemenea faptul, că: *elevii reține ordinea, dependența fenomenelor și arată cauza acestora în condițiile strict recepționate de ei, respectiv, ca o urmare fidelă a expunerii lecției de către profesor.*

Așa de pildă, la lecția „Egiptul antic" surprindem următorul dialog la *fixarea* temei:

Prof. Cum s-a format statul egiptean?
Elev. Statul egipteanu se formează în 3200 î.e.n., cînd se unesc regatul de sus, cu regatul de jos.
Prof. Înainte de a se uni cele două regate, cum erau organizați egiptenii?
Elev. Egiptenii erau organizați în nome.
Prof. Ce erau nomele?
Elev. Nomele erau unități teritoriale.
Prof. De ce s-au organizat ei așa? Au fost și ei organizați în triburi?
Elev. Au fost și ei organizați în triburi, dar pentru a putea lucra la irigații aveau nevoie să lucreze la un loc.
. . . . . .

Din analiza fragmentului de protocol citat, constatăm faptul că elevii relatează ca atare explicația profesorului, reușesc să-și amintească și cunoștințe însușite anterior, dar nu reușesc încă să stabilească singuri unele comparații, generalizări, pe care nici profesorul nu le cere în mod consecvent, urmărind numai înțelegerea fenomenelor și a noțiunilor din lecția respectivă, fără să stabilească legături între cunoștințele însușite anterior și cele noi.

Fenomenul îl întîlnim însă și la alte lecții. Elevii enumeră evenimentele istorice în același fel în care s-a făcut predarea lecției de către profesor, nestabilind noi legături decît la cererea acestuia (dacă o face).

În partea a doua a cercetării am continuat să observăm în multe situații *tendința elevilor de a-și expune cunoștințele în mod mecanic, încordîndu-le în anumite raporturi cu care s-au obișnuit, fără să fi înțeles conținutul lor, interdependența existentă între acestea și o serie de alte fenomene sau evenimente istorice.* Spre exemplu, în lucrările de control date la tema „India antică", la întrebarea „cum s-a format statul India antică?" întîlnim răspunsuri de ale elevilor care explică întreaga formare, și dezvoltare economică a statului Indian antic, prin așezarea acestuia pe valea Indu-

sului și a Gangelui. Ei nu amintesc nici măcar de unirea stătulețelor din această regiune prin care se ajunge la formarea unui stat unic, care înflorește economic și politic. Acești elevi s-au obișnuit să prezinte importanța pentru dezvoltarea agriculturii în marile state antice învățate la lecțiile anterioare a amplasării lor geografice pe malul unor fluvii mari (Egiptul pe malul Nilului, Mesopotamia „țara dintre fluvii" situată între Tigru și Eufrat, Palestina antică situată pe malul Iordanului etc.).

În mod mecanic, încadrează întreaga dezvoltare a statului India antică într-unul singur dintre raporturile stabilite la lecțiile anterioare (condiții geografice favorabile—dezvoltarea agriculturii, acest fapt contribuind la dezvoltarea economică a statului respectiv), ajungînd la concluzii eronate din punct de vedere științific.

La clasele la care s-a desfășurat experimentul, constatăm că, prin evidențierea permanentă și printr-o insistență metodică în verificarea cunoștințelor, în predarea și în fixarea lor asupra raportului dintre economic-politic-cultural, s-a contribuit la îmbogățirea răspunsurilor date de elevi, ca o reflectare a puterii lor de înțelegere a evenimentelor și fenomenelor istorice tratate.

Înlăturarea deficiențelor semnalate în organizarea cunoștințelor istorice la elevi nu este un proces linear și imediat. Faptul că elevii s-au obișnuit cu o anumită schemă formală de prezentare a fenomenelor și nu mai fac efortul să aprofundeze logica celor expuse de ei, continuă o vreme să se opună noilor restructurări impuse prin predarea dirijată.

Deprinderea elevilor din clasa a V-a cu căutarea permanentă a unei explicații a fenomenelor istorice, conformă raportului economic-politic-cultural, contribuie la înlăturarea răspunsurilor dominant enumerative, care dovedesc o dificultate în înțelegerea fenomenelor istorice. Să urmărim acest proces la lecția: „Cultura vechilor greci".

Profesorul începe lecția cerîndu-le elevilor să-și amintească o serie de cunoștințe însușite în lecțiile anterioare, ca: faptul că în urma războaielor cu perșii Atena devine hegemonă a lumii grecești. Ca o consecință a acestei situații Atena își intensifică comerțul cu o serie de state din apropierea țărmurilor Mării Negre, din Asia Mică, din Tracia. Le cere apoi să sublinieze importanța pentru întărirea economică a Atenei a muncii sclavilor care proveneau din prizonierii de război sau erau cumpărați ca oricare altă marfă. În continuare, elevii sînt solicitați să explice în ce a constat democrația sclavagistă ateniană, întărirea acesteia în timpul lui Pericle. Numai după ce se subliniază dezvoltarea economică și politică a statului atenian, se trece la conținutul culturii vechilor greci. La fixarea acestei teme surprindem următorul dialog:

Prof. Deci copii: ce se constată cînd se dezvoltă mult statul din punct de vedere economic, politic?
Elev. Constatăm că se dezvoltă și cultura.
Prof. Ce caracter are cultura vechilor greci?
Elev. Cultura vechilor greci are un caracter de clasă.
Prof. Ce înțelegem prin caracterul de clasă al culturii?
Elev. De această cultură se bucurau numai oamenii bogați.
Elev. Și numai oamenii bogați erau prezenți în ea.

Tendința de a reproduce toate datele însușite la tema respectivă, fără să caute să stabilească vreun raport între ele este, după cum vedem, *înlocuită treptat, prin obișnuirea elevilor să relieteze* (la insistențele permanente ale profesorului în toate etapele lecției) *interdependența dintre evoluția evenimentelor politice și a celor culturale generate de cele economice.*

Constatăm însă faptul că elevii clasei a V-a, care stăpînesc mai amplu materialul faptic și nu numai enumerativ, înlătură ușor această tendință. *Ei reușesc să găsească și singuri relațiile cauzale dintre fenomene, atunci cînd profesorul le dă un impuls „cauzal"*, respectiv atunci cînd nu se mulțumește numai cu reproducerea mecanică de către elevi a explicației lui.

La lecția „Cultura romană" (desfășurată la clasele experimentale) observăm acest fenomen. Profesorul le cere elevilor să explice dezvoltarea culturii în timpul lui Octavian August prin analiza inițială a situației politice a statului roman, să demonstreze faptul că prin instaurarea „Imperiului" dispar luptele interne pentru conducere și se face „liniște" în țară. În continuare, le cere elevilor să analizeze raportul existent între dezvoltarea culturii și posibilitățile economice care o asigură, subliniind caracterul de clasă al acesteia.

Prof. Care era situația aristocrației în această perioadă ?

Elev. În această perioadă aristocrația s-a îmbogățit.

Prof. Cum erau folosite în Imperiul roman veniturile provenite din cuceririle altor state ?

Elev. Foarte puține venituri erau puse în slujba unor construcții publice. Cele mai multe erau folosite pentru construcții de palate, băi, grădini particulare. Cea mai mare parte din bani o consuma aristocrația pentru uzul ei. Aducea lucruri de mare preț din Asia pentru cadouri și ca să-și îmbogățească casele.

Prof. În ce scopuri mai foloseau aristocrații banii ?

Elev. Ei iroseau mulți bani pentru serbări date pentru cei care nu mai erau în armată ca să le cumpere voturile.

Prof. Aristocrații făceau o serie de petreceri și pentru ei, pentru plăcerea lor. Ce lux au început să-și permită ?

Elev. Aristocrații îi plăteau pe poeți și scriitori să le laude bogățiile, bunătatea. Unul dintre cei mai bogați oameni care aduna în casa lui scriitori și poeți era Mecena.

Din analiza acestui fragment de lecție observăm faptul că elevii sînt determinați în continuare să stabilească un raport între dezvoltarea culturii în timpul lui Octavian August în Imperiul roman și condițiile atît economice, cît și politice care o favorizează. Constatăm însă, că acest mod de interpretare a fenomenelor nu a devenit încă un procedeu de lucru propriu elevilor, ci ne demonstrează numai *posibilitatea lor de a analiza în acest mod fenomenele*, atunci cînd le-o cere profesorul. Aceasta ne dovedește că *elevii clasei a V-a au capacitatea de a sesiza raportul dintre economic, politic, cultural.*

În urma lecțiilor la care profesorul a accentuat în permanență, la explicarea noii teme, a strînsei corelații dintre economic-politic-cultural, prin impunerea, în cadrul verificării noii teme, elevilor să urmărească la rîndul lor acest raport, cît și obligîndu-i pe aceștia să găsească singuri, în cadrul celorlalte etape ale lecției, evoluția logică a evenimentelor în funcție de acest raport, se confirmă ipoteza, că prin asemenea lecții se contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a elevilor, la o însușire activă și conștientă a istoriei, pe baza înțelegerii corelației logice a fenomenelor.

Spre sfîrșitul anului școlar întîlnim și răspunsuri ca acesta :

Prof. De ce au plecat romanii din Dacia ?

Elev. În anul 275 e.n. împăratul Aurelian a dispus retragerea din Dacia a populației *din cauza* : răscoalelor sclavilor, *a oamenilor liberi și din cauza atacurilor* popoarelor migratoare la granițele Imperiului roman.

În momentul în care căutarea raportului economic-politic-cultural începe să devină un procedeu propriu elevilor (în urma activității profesorului în acest sens, după

cum am mai arătat și mai sus, în toate etapele lecției), ei dau răspunsuri în care cuprind analiza fenomenelor istorice, conform acestuia.

La fixarea lecției în care li s-a explicat elevilor apariția religiei creștine, aceștia, fără să repete ceea ce le-a spus profesorul, redau apariția fenomenului (înțeles), cu cuvinte proprii.

La lecțiile de recapitulare întîlnim explicații date de elevi din proprie inițiativă, ca un rezultat al deprinderii lor cu analiza evenimentelor și fenomenelor istorice, conform raportului de care ne ocupăm, analiză devenită după cum am văzut un procedeu propriu de gîndire al elevilor.

La lecția recapitulativă Orientul antic, înainte de a trece la studierea aspectelor specifice numai acestei teme, profesorul le cere elevilor să caracterizeze orînduirea sclavagistă. Aici întîlnim încă o dată o analiză a fenomenelor făcută de elevi conform raportului studiat :

. . . . . .

Prof. Ce orînduire socială am studiat noi ?

Elev. Noi am studiat orînduirea sclavagistă.

Prof. Prin ce se caracterizează orînduirea sclavagistă ?

Elev. În orînduirea sclavagistă societatea omenească era împărțită în clasa stăpînitorilor de sclavi, preoți, judecători etc. ; clasa sclavilor și oamenii liberi care se ocupau cu meșteșugurile, cu creșterea vitelor, cu agricultura și plăteau dări grele stăpînilor de sclavi. Clasa stăpînitorilor de sclavi era formată din anumiți oameni care nu munceau și trăiau din munca altora. Ei s-au îmbogățit și au putut să-și cumpere sclavi și unelte de lucru. Lor le aparțineau toate bogățiile statului și viața sclavilor. Iar sclavii, proveneau din oameni care au făcut împrumuturi de la stăpîni de sclavi pe care nu le-au putut da înapoi și din prizonierii de război. Ei erau socotiți unelte vorbitoare și nu aveau nici un drept asupra muncii lor.

Profesorul, după ce le cere elevilor să explice cine erau oamenii liberi, întreabă : de ce numim noi această orînduire „orînduirea sclavagistă" ?

Elev. Noi numim această orînduire „orînduirea sclavagistă" pentru că viața societății se baza pe munca sclavilor. La conducerea statelor sclavagiste se afla aristocrația, stăpînii de sclavi. Ei aveau bogății și puteau pune mîna pe putere.

Alt elev. Clasa stăpînitoare reușește să stăpînească mai bine clasele asuprite atunci cînd apare religia, creștinismul, armata, dictatura militară și mai ales atunci cînd apare statul.

Urmărind însă totodată, după cum am mai arătat, modul în care se formează noțiunile noi la lecțiile de istorie la o altă clasă a V-a, la care nu am intervenit în nici un fel, constatăm că aici se menține încă pînă aproape de sfîrșitul anului, tendința elevilor de a-și expune cunoștințele în mod mecanic, încadrîndu-le în anumite raporturi cu care s-au obișnuit, fără să fi înțeles conținutul lor, interdependența existentă între acestea și o serie de alte fenomene sau evenimente istorice.

Elevii s-au obișnuit, datorită insistențelor profesorului, să răspundă la aproape toate lecțiile privitoare la Imperiul roman, care este situația agriculturii în perioada respectivă, fără să o coreleze însă cu alte fenomene, decît la cererea acestuia. Fără să se mai gîndească, unii elevi (puțini), știind că trebuie să se refere la situația agriculturii, fie că este vorba de Imperiul roman în timpul lui Octavian August, în timpul lui Traian sau în timpul lui Aurelian, încep prezentarea situației economice afirmînd că agricultura se dezvoltă. Alții afirmă tot fără să se gîndească exact contrariul și anume faptul că agricultura decade în perioada respectivă. Întrebați de ce, ei nu-și pot argumenta afirmația făcută. După cum vedem, nu este suficientă deprinderea elevilor să analizeze un anumit aspect economic într-un ciclu de lecții referitoare la o anumită

perioadă istorică, ci ei trebuie obișnuiți să coreleze fenomenul respectiv cu alte aspecte economice, să analizeze și evoluția situației politice și culturale legat de ele.

În cea de-a treia parte a cercetării, am analizat în continuare rezultatele lecțiilor ținute la clasele la care s-a desfășurat experimentul, atît pe baza observațiilor făcute în urma asistențelor la acestea, cît și la cele care le-au urmat (mai ales lecțiile recapitulative). Totodată, am continuat analiza răspunsurilor elevilor la lucrările de control, date și în această fază a cercetării (atît de profesorii claselor respective, cît și de cercetător), ajungînd la aceeași concluzie: *obligînd elevii în toate etapele lecțiilor de istorie să interpreteze fenomenele istorice conform raportului studiat, profesorii contribuie la dezvoltarea gîndirii logice a acestora.* Pentru ei, respectiva analiză devine o deprindere, un procedeu logic prin care se înlătură dificultățile existente în însușirea și redarea cunoștințelor de istorie, constatate în prima și în a doua parte a cercetării.

Citâm spre exemplificare, unul dintre răspunsurile reprezentative din lucrările de control:

Tema: Imperiul sclavagist roman în timpul lui Octavian.

„Nobilii din Roma l-au ajutat pe Octavian să ajungă împărat, pentru că a reușit să pună capăt războaielor civile. Ei l-au numit Augustus (preamăritul). Ca și unchiul său, Octavian și-a luat toate funcțiile: imperator, consul, tribun, judecător, preot (el era și principes, adică primul om din stat și din senat). A slăbit puterea senatului, însă spre deosebire de unchiul lui, Caesar, a păstrat toate organele de conducere ale republicii. În afară de acestea, el a mai creat și altele: .... În locul dictaturii militare, Octavian a instaurat o altă formă de conducere — imperiul. În acest imperiu, care era foarte întins, el avea puterea supremă (era imperator) sprijinindu-se pe armată și pe nobili... Prin serbările pe care le-a dat pentru ei, și-a alăturat plebea. Sclavii duceau însă o viață de mizerie. Ei munceau foarte mult și pentru cea mai mică greșeală erau bătuți și omorîți...".

În același gen sînt 68% din răspunsurile date de elevii claselor a V-a (la care s-a desfășurat cercetarea) în lucrările de control efectuate în timpul lecțiilor de sinteză. În 32% din răspunsuri s-au menținut o parte din deficiențele constatate în prima parte a cercetării.

La lucrarea de control prin care li se cere elevilor să arate: cauzele, desfășurarea răscoalei lui Spartacus, însemnătatea ei, observăm din nou folosirea de către elevi a procedeului logic pe care și l-au însușit la lecții.

Această lucrare a fost dată la trei din cele patru clase la care s-a efectuat cercetarea. Din 97 de elevi, 85 au descris corect cauzele răscoalei (munca sclavilor era folosită din ce în ce mai mult. Statul sclavagist roman era acum foarte mare și se dezvoltă: agricultura, comerțul, meșteșugurile. Datorită „marilor cuceriri romane", prin mărirea teritoriilor statului, crescuse considerabil și numărul sclavilor proveniți din populația statelor cucerite—sclavi dornici să se elibereze și să se întoarcă în țările lor trecînd Alpii) pe care le leagă de desfășurarea ei și deduc, ca o concluzie logică, faptul că aceasta a zguduit puternic statul sclavagist roman. 73 de elevi au reținut și caracterizarea făcută de Marx și Lenin lui Spartacus (fără ca profesorul să le-o fi cerut).Este interesant de observat faptul că mulți dintre aceștia nu încheie lucrarea cu citatele respective (repetînd astfel expunerea lecției de către profesor și prezentarea acesteia din manual), ci le dau în cursul lucrării, ca o anunțare a evenimentelor pe care le vor expune sau ca o subliniere a lor în timpul descrierii desfășurării răscoalei. Numai 12 elevi au făcut erori în prezentarea cauzelor răscoalei.

După cum arată R. Mihalevici în studiul său: „Spre deosebire de părerea conform căreia la această vîrstă elementele descriptive, neesențiale sînt dominante, noi am constatat că elevii se detașează de ele cu destulă facilitate atunci cînd acestea au fost prezentate ca o consecință a esenței, accentul căzînd pe cea din urmă. În aceste cazuri elementele descriptive fiind componente slabe ale sistemului de asociații, se contopesc cu imaginea generală asupra fenomenului dat" [4].

Prin analizarea, compararea permanentă a evoluției fenomenelor istorice, a dependenței lor, stabilind asociații între datele însușite la lecțiile anterioare și cele noi, se contribuie la formarea de către elevi a unor noțiuni corecte din punct de vedere științific, cu o sferă largă, pe baza înțelegerii lor.

În concluzie, în urma cercetării noastre apreciem faptul că printr-o accentuare permanentă de către profesorii de istorie la absolut toate lecțiile pe care le țin și în măsura posibilităților în toate momentele acestora a raportului existent între evoluția politică a evenimentelor și dezvoltarea economică care le determină; precum și între acestea și dezvoltarea culturii, pot fi înlăturate greutățile întîmpinate de către elevii claselor a V-a în însușirea istoriei. Totodată se asigură și înlăturarea formalismului, a însușirii mecanice a cunoștințelor. Mai mult decît atît, analiza fenomenelor istorice, conform cu raportul economic-politic-cultural, devine treptat o deprindere a elevilor, un procedeu propriu al acestora, contribuind astfel la dezvoltarea gîndirii lor logice.

ПОНИМАНИЕ СООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ЭКОНОМИЧЕСКИМИ, ПОЛИТИЧЕСКИМИ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫМИ ФЕНОМЕНАМИ УЧАЩИМИСЯ V-го КЛАССА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

(Р е з ю м е)

Исследование исходит от предположения, что для того, чтобы ученики могли дойти до соответвующего понимания исторических феноменов, важно ознакомиться со способом понимания эволюции некоторых политических или культурно-просветительных феноменов в зависимости от экономических условий их вызвавших.

Автор изучает вопрос об осуществлении понимания соотношения между политическими, культурно-просветительными и экономическими условиями и формированием у учеников возможностей интерпретировать эволюцию исторических явлений. Это исследование было проведено на трёх этапах.

В заключении указывается что настойчиво преследуя анализ исторических феноменов, можно дойти до формирования правильных исторических понятий, до научного понимания исторических феноменов.

LA COMPRÉHENSION DU RAPPORT ENTRE LES PHÉNOMÈNES ÉCONOMIQUES, POLITIQUES ET CULTURELS PAR LES ÉLÈVES DE V-e DANS LES CLASSES D'HISTOIRE

(Rèsumè)

La recherche prend comme point de dèpart l'hypothèse que pour arriver à une interprètation appropriée des phènomènes historiques de la part des èlèves il est nècessaire de considèrer la manière dont ils comprennent l'èvolution de certains phènomènes politiques ou culturels en raison des conditions èconomiques qui les dèterminent.

---

[4]. R. Mihalevici, *Însușirea noțiunilor de istorie la clasa a V-a*, „Revista de psihologie", nr. I, tom. 12, 1966.

L'auteur s'était proposé de poursuivre le niveau de la compréhension du rapport entre les phénomènes politiques, culturels et les conditions économiques ainsi que la formation des capacités des élèves pour interpréter l'évolution des phénomènes historiques. La recherche s'est déroulée en trois étapes.

L'étude conclut qu'en persévérant dans l'analyse des phénomènes historiques on arrive à former chez les élèves des notions historiques correctes, à leur faciliter la compréhension scientifique des phénomènes et à developper leur pensée.

THE VIth CLASS PUPILS' UNDERSTANDING OF THE RELATION BETWEEN THE ECONOMIC, POLITICAL AND CULTURAL PHENOMENA AT THE HISTORY LESSONS

(A b s t r a c t)

The research starts with the hypothesis that — in order to obtain a correct interpretation of the historical phenomena by the pupils-one should know the way in which they understand the evolution of some political natural phenomena, in terms of the economic conditions determining it.

The author intends to follow the process of understanding the relation between the political and cultural phenomena, and the economic conditions and the formation of the children's ability to interpret the historical phenomena. The research developed in three steps.

The article concludes with the idea that persevering in the analysis of the historical phenomena in conformity with the economic-political-cultural relation one achieves the building of correct historical concepts, the scientific understanding of the historical phenomena, the development of the pupil's thinking.

Relații dintre gîndire și imaginație în procesul dezvoltării labiolecturii la surdomuții în curs de demutizare*

Conf. univ. dr. CONSTANTIN PUFAN

Strînsa legătură dintre procesele psihice ale surdomutului, atît sub aspect evolutiv, cît și al manifestării acestora, a fost subliniată în numeroase lucrări de către diferiți specialiști. Multe dintre problemele studiate evidențiază cu predilecție interdependența și intercondiționarea dintre gîndire și limbaj, demonstrînd imposibilitatea existenței oricăruia dintre aceste procese psihice în absența celuilalt **

Relațiile dintre diferitele procese psihice dispun însă de numeroase aspecte care n-au stat încă suficient în atenția specialiștilor. Remarcăm existența unor asemenea aspecte îndeosebi dacă ne referim la relațiile dintre gîndire și imaginație în procesul dezvoltării labiolecturii ; cîteva dintre acestea au format obiectul cercetării noastre.

Metodica prezentei investigații s-a bazat pe dictări și răspunsuri scrise la unele întrebări. În cazul dictărilor, ne-am folosit atît de proză, cît și de poezie, recurgînd la texte care n-au fost studiate în prealabil de către elevii respectivi la clasă : un fragment din *Povestea unui om leneș* de Ion Creangă și altul din *Iarna pe uliță* de George Coșbuc.

Spre a veni în sprijinul elevilor, cu ocazia experimentelor, fragmentele au fost citite la început integral, elevii fiind solicitați să urmărească citirea (prin labiolectură) ; apoi s-a trecut la dictare, folosindu-se procedeul citirii pe contexte logice alcătuite dintr-un număr restrîns de cuvinte, fără a se da explicații referitoare la unele cuvinte sau expresii mai grele de înțeles din acest text.

Fragmentul dictat din *Povestea unui om leneș* este următorul :

„Cică era odată într-un sat un om grozav de leneș, de leneș ce era, nici îmbucătura din gură nu și-o mesteca. Și satul, văzînd că acest om nu se dă la muncă nici în ruptul capului, hotărî să-l spînzure pentru a nu mai da pildă de lenevire și altora. Și așa se aleg vreo doi oameni din sat și se duc la casa leneșului, îl umflă pe sus, îl pun într-un car cu boi, ca pe un butuc nesimțitor, și hai cu dînsul la locul de spînzurătoare".

Din poezia *Iarna pe uliță* a fost dictat următorul fragment :

„A-nceput de ieri să cadă
Cîte-un fulg, acum a stat,
Norii s-au mai răzbunat
Spre apus, dar stau grămadă
Peste sat.

Nu e soare, dar e bine
Și pe rîu e numai fum.
Vîntu-i liniștit acum,
Dar năvalnic vuiet vine
De pe drum".

---

* Comunicare științifică la Conferința națională de psihologie, București, 24—26 noiembrie 1966.

** Remarcăm că asemenea teze sînt accentuate în lucrări elaborate de A. I. Diacikov, P. Oleron, D. Scuri, J. I. Sif, S. A. Zîkov și alții, precum și în cele întocmite de specialiștii români: G. Atanasiu, D. Ciumăgeanu, V. Mare, D. Rusticeanu, Ilie Stănică, C. P. Timofte, V. Țîrdea etc.

Proba de întrebări a avut următoarea componență :

1. Cum te cheamă pe tine ?
2. În ce clasă ești tu ?
3. Cîți ani ai tu ?
4. Cum se numește satul, comuna sau orașul în care te-ai născut ?
5. Cum se cheamă filmul care ți-a plăcut mai mult ? De ce ți-a plăcut acest film ?
6. De ce te bucură pe tine apropierea vacanței ?

Probele au fost efectuate în cursul anului școlar 1965—1966 la clasele : a IV-a (12 elevi), a VI-a (12 elevi) și a IX-a (14 elevi) de la Școala specială de surdomute nr. 2 din București și la anul III B (14 elevi), clasa strungărie, de la Școala profesională de surdomuți din Timișoara, cuprinzînd astfel în experiment un număr total de 52 elevi *.

*

Modul de redare în scris de către elevi a textului dictat relevă amplasarea în variate corelații situative a cuvintelor cunoscute, necunoscute și a expresiilor figurate. Exemplificăm, folosindu-ne de lucrările întocmite de către elevii din categoria celor considerați buni la învățătură, din clasele a IV-a și a IX-a.

Fragmentul de proză dictat a fost redat în scris de către elevul C.S. din clasa a IV-a astfel :

„Și era odată că Gică, un om să fie leneș, de leneș și era și sa mucătură. Și satul, vasistica om, nu se de la muncă. Din ce lupui că Oltenița spictura pentru că nu mai da bin de lenevire și actura. Și așa se alerg fluturi oameni din sat. Și se duc la casa leniseni, în suflă pe sus, în bun mica cu boi că meu butui desipitor. Și ai cu din la locul de inspietoare".

V.P. din clasa a IX-a a redat același text după cum urmează :

„Gică era odată într-un sat, un omgrozav de leneș, de leneș ce era,... Și satul, văd că asta un om nu sînt la muncă... spînzure, pentru a nu mai de lenevire și altuia. Și aici (?) să aleg...?... oameni din sat și...?... în flămînd, în merg car cu boi...?... și hai cu dînsul la locul de spînzurătoare".

Din exemplele citate, cît și din lucrările celorlalți elevi cuprinși în experiment, reiese că textul alcătuit în timpul dictării este mai restrîns (ca număr de cuvinte) decît cel dictat ; elevii folosesc un mare număr de cuvinte dintre cele dictate, alături de unele deduse sau presupuse de ei a face parte din text. Deși ca aspect formal lucrările efectuate de către elevii din clasa a IV-a dau impresia de „compact" și „unitar", ele sînt mult mai deficitare decît cele ale elevilor din clasele mari, de exemplu, din clasa a IX-a, unde textele lacunare devin caracteristice pentru modul în care elevii efectuează probele scrise de dictare. Asemenea trăsături ale textelor alcătuite de elevi în cursul dictării rezidă mai ales în insuficienta preciziune a labiolecturii.

Cuvintele care substituie pe cele ale textului dictat au de cele mai multe ori asemănări structurale parțiale cu cele dictate, sub aspectul pronunțării, iar uneori pe linia semnificației. Substituirile cele mai frecvente, în cazul textelor la care ne referim, au afectat îndeosebi cuvintele următoare : *Gică* = cine, și Gică, Gica, Giga, Sica ; / *sat* = stat/ ; *era* = ieri/ ; *mesteca* = pisica, domestica, în satu/ ; *vreo doi* = fluturi etc.

Întîlnim, de asemenea, crearea unor expresii fără sens.

---

* În cazul dictărilor, citirea fiecărui context logic (ca subdiviziune a fragmentului luat în ansamblu) s-a făcut folosindu-se în medie 4—6 repetiții pentru clasa a IV-a și 2—3 pentru celelalte clase.

De obicei, din cauza prezenței în text a unor cuvinte mai puțin cunoscute s-a ajuns la crearea de expresii fără sens. De exemplu: *grozav* = grojar; *îmbucătura* = mucătura, mugătura, murcătura, muncătura; *lenevire* = lenivode, lenisate, lenivida; *îl umflă pe sus* = cu flămînduri; *îl pun într-un* = în plugături; *spînzurătoare* = simțuitoare, inspietoare etc.

Fragmentul de poezie a fost redat de către elevul C.S. din clasa a IV-a astfel:

„A început de ieri să cad/. Acum a stat, nori s-au ami spurat. Spre apus stau? ninsoare dar e bine. Ce pe e lup fum. Vă duiții acum, dar val vii de pe drum".

V. P. din clasa a IX-a a scris același fragment astfel:

„A început să cadă într-un fulg, acum a stat...
Spre apus s-au grămădat peste sat.
Și cu soare dar e bine
Și pe riu e numai fum.
Vînt liniște acum".

Substituirile cele mai frecvente din fragmentul de poezie citat au fost: *ieri* = iarna, ierni/; *a stat*=sat/; *numai*=mămica/; *răzbunat*=zburat, zburdat/; *apus*=spus/; *rîu* = grîu, cîmp/; *liniștit*=liniștită, liniște, nins/; *vuet*=fructe/; *stau grămadă* = s-au grămădat.

Numărul expresiilor fără sens create de către elevi este mai mic la dictarea fragmentului de poezie decît la cel de proză. Din rîndul acestora fac parte în funcție de proveniență: *răzbunat*=răspunad, răspundat, răspunetă/; *grămadă* = ragunadă, ragundă.

Analiza lucrărilor efectuate de elevi prin dictare atrage atenția asupra faptului că scrierea corectă se găsește încă la un nivel scăzut chiar și în ultimele clase la care s-au efectuat aceste experimente (vezi tabelul nr. 1)*.

Tabelul nr. 1

Clasele	Totalul cuvintelor dictate		Cuvintele folosite corect (raportate la totalul celor dictate) %		Cuvintele scrise greșit și cele eliminate de către elevi %		Expresiile fără sens (create de către elevi) %	
	1	2	1	2	1	2	1	2
IV	91	47	21,47	23,40	69,23	72,34	19,30	4,26
VI	„	„	27,47	32,12	65,93	63,82	6,60	4,06
IX	„	„	34,06	46,80	61,53	51,06	4,91	2,14
anul III	„	„	50,54	60,87	47,25	37,02	2,21	2,11

Deși numărul cuvintelor folosite de elevi în lucrările efectuate prin dictare se apropie la unele clase de cel al cuvintelor dictate, există numeroase cazuri de deformări și substituiri (vezi tabelul nr. 2).

* Notăm cu cifra 1 situația de la dictarea fragmentului de proză și cu cifra 2 pe cea de la dictarea fragmentului de poezie.

Tabelul nr. 2.

Clasele	Media cuvintelor folosite de elevi în textul alcătuit prin dictare		Cuvinte folosite de elevi (raportate la totalul celor existente în textul alcătuit) %		Cuvinte deformate %		Cuvinte substituite %	
	1	2	1	2	1	2	1	2
IV	64	28	31,25	39,21	12,50	17,85	56,25	42,94
VI	71	34	35,21	44,11	8,45	17,64	56,34	38,25
IX	41	27	75,60	81,48	9,75	7,40	14,65	11,12
anul III	55	42	83,63	90,47	7,27	2,38	9,10	7,15

Primele patru întrebări din cadrul probei folosite au fost citite cu ușurință de pe buze de către toți elevii cuprinși în experiment. Această ușurință se datorește faptului că ele făceau parte din rîndul celor mai cunoscute întrebări. De aceea, înseși răspunsurile date de elevi în majoritate sînt corecte. Există totuși răspunsuri formulate defectuos; ele apar: a) ori de cîte ori elevii recurg la utilizarea unor șabloane verbale improprii (valabile totuși parțial sau chiar total pentru alte răspunsuri din aceeași categorie — de exemplu, folosirea unui anumit verb la persoana a III-a în locul persoanei I); b) atunci cînd sînt omise dintre cuvintele indispensabile pentru exprimarea unei anumite idei; c) cînd se folosesc cuvinte cu totul neadecvate pentru contextul respectiv, precum și în alte împrejurări.

De exemplu, la clasa a IV-a, din răspunsurile la întrebarea 1 sînt: „Pe te mă cheamă..." ; „pe mine chiamă".

La întrebarea 2: „Eu sînt clasa..." ; „Cum sînt în clasa..."

La întrebarea 3: „Eu sînt 11 ani" ; „Eu are 11 ani".

La întrebarea 4: „Eu sînt raionul..." ; „Eu sînt locuiește satul..."; „Eu sînt locuiesc strada..." ; „Eu numesc în orașul" ; „Eu numește în comuna..."

Răspunsurile defectuoase date la aceleași întrebări de către elevii din clasa a I au următoarele caracteristici:

La întrebarea 1: „Eu cheamă..." ; „Eu am cheamă..." ; „Pe mine cheamă..." ; „Eu mă cheamă" ; „Mie îmi cheamă..."

La întrebarea 2: „Eu sînt clasă..." ; „Eu sînt clasa..." ; „Eu clasa..."

La întrebarea 3: „Eu sînt 13 ani..." ; „Eu sînt ani 13".

La întrebarea 4: „Eu se numește comuna..." ; „Eu se numește strada..." ; „Satul numește comuna...." ; „Eu sînt se numește orașul..."

La clasa a IX-a și la anul III cele mai multe răspunsuri sînt corecte (de exemplu, toate răspunsurile date la întrebările 1 și 3). La întrebarea 2 găsim răspunsuri ca: „Eu sînt clasa...", iar la întrebarea 4: „Eu s-a născut în comuna..." ; „Eu s-a născut în satul..." ; „Eu m-am născut satul care se numește..."

---

* În categoria cuvintelor scrise greșit au fost încadrate atît cele cu structură grafică redată deformat, cît și cele prezentate incorect gramatical.

La cele două întrebări referitoare la film elevii au dat răspunsuri mai ample decît la cele precedente; ele se remarcă prin formulare corectă sau predominant corectă. Totuși, unele denumiri de filme și nume de actori sînt scrise deformat, atît de către unii elevi din clasa a IV-a, cît și din alte clase. Astfel, denumirea filmului „Șah la rege" a fost redată „Șah la rece" (clasa a IV-a); „Roșu și negru" = „Roșie și negru" (clasa a VI-a); „Cineva acolo sus mă iubește" = „Cineva acolo mai iubesc" (clasa a VI-a); „Tom Jones" = Iomjons, Tom iones (clasele a IV-a, a VI-a, a IX-a); Jean Marais=Jean Mare, jeanmare, jean Mares (la elevi din toate clasele). Întîlnim, de asemenea, cazuri în care elevii au substituit titlul filmului cu numele unuia dintre actorii săi mai importanți; de exemplu, o elevă din clasa a IV-a a scris: „Eu îmi mie place foarte multe filmul se numesc Jean Maris".

La întrebarea: „De ce ți-a plăcut acest film?" mulți elevi au dat răspunsuri generale. Rezultă, de asemenea, că ei se folosesc de aceleași răspunsuri în împrejurări variate, fără a le aduce modificări esențiale; aceasta se observă mai ales în situațiile în care li se cere să exprime aprecieri față de ceva sau de cineva. Aceste caracteristici țin de modul în care s-a lucrat cu clasele din care fac parte elevii respectivi. Asemenea răspunsuri au fost date de către elevii din clasele a IV-a și a VI-a. De exemplu:

Clasa a IV-a:

„Eu mia plăcută foarte mult pentru că filmul este foarte minunate"/. „De ce a plăcut este frumoasă"/. „De ce a plăcut este foarte bine"/. „Noi îi place mult film pentru că frumoasă"/. „Aceasta filmul am plăcut foarte frumos este comic".

Clasa a VI-a:

„Mie îmi plăcut film pentru că mai frumos; din copilărie amintire"/. „Filmul înseamnă frumoasă și bogată"/. „Mie îmi place filmul pentru că colorat minunat".

Răspunsurile elevilor din clasa a IX-a a școlii speciale de cultură generală și ale celor din anul III a școlii speciale profesionale au avut structură asemănătoare. Prin conținutul lor ele reflectă rezultatele unor analize caracterologice efectuate la clasă în cadrul orelor de literatură sau al unor activități educative. Se observă tendința generalizării unui anumit șablon pentru caracterizare. Din rîndul răspunsurilor date de către acești elevi fac parte următoarele:

„O fată a fost cuminte și foarte silitoare și mi-am plăcut de ea"/. „Mi-a plăcut mai mult pentru că un băiat era curajos, corect și comportare frumos"/. „Mi-am plăcut acest film pentru că o fată era foarte cuminte, serioasă și cinstită și corectă"/. „Mi-a plăcut mai mult Sofia era serioasă, cuminte, cinstită"/. „Mi-a plăcut film pentru că fata era cuminte, serioasă, cinstită și corectă"/. „Mi-a plăcut mai mult Tom Jones, pentru că deși era neserios, necinstit la început, apoi s-a îndreptat."

Răspunsurile date la ultima întrebare: „De ce te bucură pe tine apropierea vacanței?" se caracterizează prin exprimarea unei satisfacții generale, uneori nearg umentate, alteori susținute prin elemente ocazionale. Asemenea elemente pot îndeplini pentru elevi rolul de motive ale conduitei, într-o anumită perioadă.

Pentru exemplificare citățm dintre răspunsurile date de elevi:

Clasa a IV-a:

„Mie îmi place vacanța de vară"/.
„Mie îmi place în vacanță acasă"/.
„Mie îmi place vacanța pentru că acasă este foarte frumos"/.
„Eu m-am bucurat a cumpărat mobilă".

Clasa a VI-a:

„Eu m-a plăcut pentru că vacanță în 14 iunie"/. „În vacanță de vară eu merg la excursie"/. „Pe mine mă bucur în vacanța de vară pentru că merge la Constanța, odihnește și învață carte de povești"/. „Eu ajută pe mama la treabă".

Majoritatea elevilor din clasa a IX-a și din anul III au axat răspunsurile lor la această întrebare pe bucuria de a-și revedea părinții. Acestui argument i se adaugă uneori altele, referitoare la diverse activități recreative la care elevii intenționează să participe în timpul vacanței.

Ca exemple de răspunsuri obținute de la această categorie de elevi cităm:

„Mă bucur că voi pleca acasă în vacanța de vară pentru că mie îmi este tare dor de părinții mei"/. „Eu mă bucur apropierea vacanței pentru că mi-e dor părinții"/. „Eu m-am bucurat mai mult deoarece părinții sînt dor pe mine nevoie în excursie mare"/. „M-am bucurat pentru că mi-e dor tare de familia mea"/. „Pe mine mă bucură apropie vacanța pentru că am revedesc din nou pe părinții mei pentru că îmi e tare dor; eu fac o excursie la munte sau la mare împreună cu surorile și prietenele", — scrie eleva S.P. din clasa a IX-a.

CONCLUZII

Analiza rezultatelor obținute cu ocazia prezentei investigații scoate în evidență la surdomutul în curs de demutizare atît manifestarea unor relații permanente între gîndire și imaginație, cît și a unora ocazionale sau conjuncturale. Ca element deosebit de important al comunicării verbale orale a acestuia, labiolectura depinde de o complexitate de factori, printre care: natura și gradul surzeniei, nivelul dezvoltării psihice a persoanei respective, experiența teoretică și practică pe care o posedă, necesitatea și interesul pentru comunicarea verbală etc.

Probele efectuate demonstrează că există un anumit specific de manifestare a relațiilor dintre gîndire și imaginație în procesul evoluției labiolecturii. Procesul de restructurare și dezvoltare a gîndirii în condițiile demutizării creează această situație, fundamental deosebită de oricare dintre cele întîlnite la persoanele auzitoare. Rezultă că diverse elemente ale corelației gîndire-imaginație, prin felul în care se oglindesc în limbajul oral al surdomutului în curs de demutizare, pornesc de la modul de sesizare și operare cu fonemele; în limbajul scris ele pornesc de la recunoașterea și operarea cu grefemele. Ținînd seama de această situație, se poate vorbi chiar de existența la persoanele respective a unor aspecte ale imaginației *fonematice* (privitoare la foneme) și *literale* (privitoare la literă); aspectele respective, pe lîngă faptul că iau naștere în condițiile demutizării, sînt constrînse de însăși aceste condiții, evident dinamice, să urmeze un anumit ritm și o anumită formă de evoluție.

În primele faze ale dezvoltării lor, imaginația de tip fonematic, precum și cea a literelor, ambele ca forme elementare ale *imaginației reproductive contextuale*, despre care se poate spune că se cultivă la surdomutul în curs de demutizare independent de voința demutizatorului, țin seama mai mult de contextul fragmentar, limitat, al pronunțării și scrierii, decît de cel integral, iar în același timp semantic. Treptat, aceste forme de imaginație se leagă tot mai mult de integritatea cuvîntului, propoziției și frazei, deci de semnificația celor expuse, atribuind contextului un rol mereu sporit, apropiindu-se astfel tot mai mult de situația întîlnită la auzitor. Într-o asemenea împrejurare se relevă creșterea contribuției gîndirii noțional verbale, alături de imaginația cu specific verbal și de alte procese psihice la fel restructurate, asupra scrierii cuvintelor și a literelor care le diferențiază. Așa ne explicăm, de ce (de exemplu, la probele de dictare), elevii din ultimele clase ale școlii de cultură generală și cu atît mai mult cei din școala profesională de surdomuți lasă loc liber (marcînd prin puncte și semne de întrebare absența unuia sau mai multor cuvinte), în situațiile în

care ei nu înțeleg un anumit cuvînt sau context. Reiese că acum, din necesitatea de a păstra nealterată semnificația contextuală, ei evită scrierea la întîmplare a cuvintelor.

Relațiile dintre gîndire și imaginație, în decursul restructurării și evoluției tuturor proceselor psihice pe bază de cuvînt, sînt condiționate, pe de o parte, de natura și tehnica solicitării (de exemplu, dictare de proză, poezie, răspunsuri la întrebări), pe de alta, de însești posibilitățile elevilor de a citi de pe buzele persoanelor cu care întreține discuții *. Tocmai de aceea, chiar și lucrările elevilor din aceeași clasă a aceleiași școli dispun de trăsături și nuanțări contextuale dintre cele mai variate.

Deformările și eliminările anumitor cuvinte din textul dictat (crearea deci de contexte artificiale, prin aglomerare de litere și cuvinte sau dimpotrivă prin omisiuni nepermise) sînt nedespărțite de insuficienta dezvoltare a labiolecturii, de aspectul mai mult sau mai puțin vizibil și lizibil al fonemelor pronunțate. Se constată, de asemenea, că atît substituirile, cît și adăugirile de cuvinte se dovedesc a fi adesea rezultate ale intervenției imaginației și gîndirii în curs de restructurare și evoluție pe bază de cuvînt; uneori ele pot fi rezultate ale participării necoordonate a altor procese psihice sau ale insuficientei prezențe a atenției voluntare. Totodată, chiar expresiile fără sens, create în astfel de condiții, în marea lor majoritate înlocuiesc cuvinte cu sens; cu aceste cuvinte, în situația în care se găsesc, ele mai conservă încă anumite înrudiri structurale neesențiale sau întru totul formale.

Intervenția gîndirii surdomutului în curs de demutizare în găsirea formelor verbale corecte sau presupuse astfel numai de persoana respectivă are loc mai ales pe cale deductivă; nu sînt însă absente nici alte forme de raționament, operații logice etc. Intervenția imaginației, cu variatele sale aspecte, deține în anumite cazuri un rol mai evident decît cea a gîndirii. Uneori, completările la răspunsurile orale sau scrise considerate de profesorii clasei a fi făcute „la întîmplare" sînt rezultate ale recurgerii elevilor la anumite contribuții ale imaginației cu specific „contextual elementar". De acest fapt ne dăm seama, îndeosebi, dacă analizăm lucrările efectuate de elevi prin probele de dictare; dacă încă de la primele dictări experimentale, de exemplu la clasa a IV-a, ar fi avut prioritate gîndirea cu componentele sale, atunci contextul realizat s-ar distinge prin caracterul său esențial logic. Contextul respectiv nu dispune însă de asemenea caracteristici în etapa citată, deși el respectă anumite elemente ale labiolecturii proprii sau asemănătoare structurii fonematice a cuvintelor, propozițiilor și frazelor dictate.

Se remarcă în același timp prezența unor elemente, care pot fi considerate specifice gîndirii mecanice. Astfel, situația în care se recurge la aceeași expresie fără sens în contexte cu semnificații diferite (de exemplu, propoziții diferite), poate fi tipică atît pentru deducție mecanică, cît și pentru o imaginație contextuală reproductivă de același tip. În primele etape ale demutizării, la probele de dictare, surdomutul nu-și pune problema semnificației cuvîntului și nici a rolului acestuia în cadrul propoziției sau frazei, limitîndu-se doar la efectuarea transcrierii lui în forma constatată, pornind de la o labiolectură sumară, nediferențiată.

Este în interesul bunei dezvoltări a demutizării, precum și al sprijinirii evoluției psihice a deficienților auditivi, să se asigure în orice împrejurare continuitatea

*Fiind în situația de a citi de pe buzele experimentatorului în cadrul probelor menționate, elevii întîmpinau dificultăți evident mai mari decît la citirea de pe buzele profesorilor sau educatorilor cu care erau obișnuiți în activitatea școlară.

creării și utilizării legăturii logice între labiolectură și diversele procese psihice în curs de restructurare și dezvoltare ; nu e deci suficient să se urmărească problemele relațiilor dintre gîndire și limbaj (iar prin această prismă rolul labiolecturii), ci trebuie avute în vedere multiplele implicații pe care le are labiolectura cu toate procesele psihice, îndeosebi cu gîndirea și imaginația.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МЫШЛЕНИЕМ И ВООБРАЖЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГУБНОГО ЧТЕНИЯ У ГЛУХОНЕМЫХ ВО ВРЕМЯ ИХ ОТОНЕМЕНИЯ

(Резюме)

Отмечая то обстоятельство, что отношения между различными психическими процессами обладают многочисленными аспектами, на которые специалисты не обратили достаточного внимания, автор ссылается на отношения между мышлением и воображением в процессе развития губного чтения. Метод исследования основан на диктовке и письменных ответах на некорорые вопросы, причем в случае диктанта используются тексты из прозы и поэзии.

Анализ полученных результатов выявил у глухонемого во время процесса избавления его от онемения, проявление некоторых постоянных сношений между мышлением и воображением. В первой фазе развития, воображение фонематического типа, а также и буквенного, оба являющиеся элементарными формами контекстного репродуктивного воображения, связаны больше с ограниченным частичным контекстом произношения и письма чем с интегральным контекстом, являющимся одновременно и семантическим. Постепенно, эти формы воображения всё более и более связываются с целостностью слова, предложения и фразы, следовательно со значением высказанного. Следует постоянно иметь ввиду многочисленные импликации, которые имеет губное чтение со всеми психическими процессами, в особенности с мышлением и воображением.

RELATIONS ENTRE LA PENSÉE ET L'IMAGINATION DANS LE PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DE LA LABIOLECTURE CHEZ LES SOURDS-MUETS EN COURS DE DÉMUTISATION

(Rèsumè)

Tout en soulignant le fait que les relations entre les différents processus psychiques présentent de nombreux aspects qui n'ont pas suffisamment attiré l'attention des spécialistes, l'auteur se rapporte aux relations d'entre la pensée et l'imagination dans le processus du développement de la labiolecture. L'investigation s'est appuyée sur des dictées et des réponses écrites à certaines questions ; pour les dictées on a utilisé autant de textes en prose que des poésies.

L'analyse des résultats obtenus a permis de constater chez le sourd-muet en cours de démutisation la manifestation de certaines relations permanentes entre la pensée et l'imagination ainsi que des relations conjecturales. Dans les premières phases de leur développement, l'imagination de type phonématique ainsi que celle des lettres, les deux en tant que formes élémentaires de l'imagination reproductive contextuelle, tiennent compte plus du contexte fragmentaire et limité de la prononciation et de l'écriture que du contexte intégral et sémantique. Au fur et à mesure, ces formes de l'imagination s'attachent de plus en plus à l'intégrité du mot, de l'énoncé et de la phrase, c'est-à-dire au sens. Il faut toujours avoir en vue les implications multiples que la labiolecture engendre avec tous les procesus psychiques et notamment avec la pensée et l'imagination.

RELATIONS BETWEEN THE DEAF-MUTES' THINKING AND IMAGINATION IN THE PROCESS OF THE DEVELOPMENT OF THE LIP LECTURE, DURING THEIR LEARNING TO SPEAK

(A b s t r a c t)

Revealing the fact that the relations between the different psychic processes have many aspects that were not yet enough studied by the specialists, the author deals with the relations between thinking and imagination in the process of the development of the lip reading. The investigation method was based on dictations and written answers at some of the questions, using for the dictations prose and poetry texts.

The analysis of the results underlined both some permanent relationships between thinking and imagination and some circumstantial ones at the deaf-mute who was learning to speak. In the first phases of his development, the imagination of the phonematic type, as well as that of the letters, both being elementary forms of the contextual reproduction imagination, take more into account the limited, fragmented context of the pronunciation and writing than the integral and, at the same time, the semantic one. Little by little, these forms of the imagination become more and more closely linked to the integrity of the word and of the sentence, therefore to the significance of the text. One should always remember the multiple relations of the lip reading to all the psychic processes, especially to thinking and imagination.

Rezultate ale unei clase experimentale de matematică

Prof. IOAN STOIAN
Liceul „N. Bălcescu"
Cluj

Dezvoltarea actuală a matematicii şi fizicii, cere o îmbogăţire calitativă şi cantitativă a programelor şcolare. Prezenţa tot mai activă a matematicii în economie, biologie, medicină, automatică, impune o pregătire matematică tot mai temeinică în şcolile de cultură generală. Absolvenţii de liceu care păşesc pragul facultăţilor de matematică şi în general al institutelor de învăţămînt superior, au în faţa lor sarcini deosebit de grele. Ei trebuie înarmaţi cu cunoştinţe solide şi cu o gîndire matematică avansată, pentru a putea pătrunde edificiul atît de complex al matematicii şi fizicii actuale.

Pe de altă parte, prin studii întreprinse, s-a constatat că în clasele mari (ale ciclului mediu) are loc o diferenţiere a aptitudinilor elevilor la diferite obiecte de învăţămînt [1]. Elevii foarte buni la unele materii de învăţămînt au un ridicat grad de probabilitate de a fi buni la toate materiile de învăţămînt. Specializarea nu se face deci în dauna culturii generale multilaterale, lucru ce va rezulta şi din analiza rezultatelor obţinute la clasa experimentală care vor fi prezentate mai jos.

Asemenea consideraţii au condus, la noi şi în alte ţări la experimentarea claselor speciale de matematică şi a celor de fizică.

O clasă specială de matematică funcţionează şi la Cluj, în cadrul liceului „N. Bălcescu". Sarcina de profesor de matematică şi de diriginte al acestei clase a revenit autorului articolului de faţă.

Constituirea clasei s-a făcut fără o largă popularizare scontîndu-se mai ales pe atragerea celor mai buni elevi la matematică din oraşul Cluj. Criteriul de selecţie a fost cel al mediei la matematică şi la fizică, din clasa a IX-a (minimum 9 la matematică şi 8 la fizică). Clasa a luat fiinţă cu 27 elevi (22 din oraşul Cluj şi 5 din regiunea Cluj). Problema unei selecţii prin examen de admitere (concurs) nu s-a mai pus deoarece numărul elevilor „vîrfuri" la matematică şi fizică din oraşul Cluj oscilează

---

[1] G. Zapan, *Corelaţii între aptitudinile la diferite obiecte din învăţămîntul mediu cu concluzii asupra organizării şcolare*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1957.

în jurul numărului de locuri de la cele două clase speciale. A existat și o anumită rezervă din partea unor părinți față de pericolul supraîncărcării excesive a copiilor. Pe de altă parte nu trebuie subapreciată rezerva unor elevi care le venea greu să se despartă de colectivul de colegi al școlii respective, unde erau obișnuiți să li se acorde atenția și stima cuvenită ca „elevi premianți". Perspectiva de a intra într-o „clasă de premianți" îi priva de certitudinea unei clasificări tot atît de fericite.

S-a verificat, încă o dată, cu prilejul experimentării acestei clase, în primul an de funcționare, că aprecierile și notarea elevilor de către diferiți profesori este diferită. Studii actuale psiho-pedagogice[2] pun în evidență tot mai mult relativitatea examinării și notării elevilor. Selecționînd o clasă de la mai multe școli, este ușor de constatat că scara de notare variază de la un profesor la altul, de la un examinator la altul, atît ca amplitudine (unul notează de la 1 la 10, altul de la 3 la 8), cît și în ceea ce privește centrarea scării (la un examinator media se situează între 5 și 6, la altul între 6 și 7 etc.).

Deși elevii clasei speciale au venit de la diferitele școli cu media minimă 9 la matematică, pe parcursul anului școlar ei s-au diferențiat cu medii între 7 și 10, note ce reflectă în același timp volumul de cunoștințe, stilul de muncă, gradul de dezvoltare a gîndirii și a aptitudinilor (tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Note (între)	La intrare	La sfîrșitul anului școlar
7— 8		3
8— 9		12
9—10	27	12

Există și cazuri în care, datorită stilului de notare al profesorilor respectivi (de exemplu de la 3 la 8), elevi bine pregătiți la matematică, cu aptitudini și activitate bogată, nu au putut fi primiți în clasa specială neavînd media 9.

Se impune pe viitor ca sistemul de selecționare al elevilor claselor speciale să fie completat și cu alte criterii (probă scrisă, orală, rezultatele la olimpiadele matematice etc.). În general „vîrfurile" la matematică sînt cunoscute din diferitele orașe ale regiunilor.

Formarea colectivului de elevi rămîne o preocupare permanentă ce necesită mult tact din partea educatorilor. Am pornit de la convingerea că succesul în muncă la matematică depinde în mare măsură și de climatul ce se realizează în viața colectivului de elevi, de coeziunea și unitatea acestui colectiv. O clasă cu elevi foarte buni la matematică este în același timp o clasă cu elevi foarte buni în general, la toate materiile. Marea majoritate a elevilor sînt sîrguincioși, prezintă aspirații ridicate și luptă pentru rezultate foarte bune la toate disciplinele. Fiecare vrea să se afirme și

[2] Henri Piéron, *Examens de docimologie*, „Presses Universitaires de France", 1963, p. 190.

dorește să participe în mod activ în cadrul colectivului clasei la rezolvarea diferitelor probleme. Este desigur plăcut să lucrezi ca diriginte cu o asemenea clasă.

Organizația U.T.C. este puternică și activă, în clasă nu apar probleme de natură disciplinară.

În primele zile ale anului școlar s-au întreprins acțiuni pentru apropierea elevilor. În acest scop a fost organizată o excursie în împrejurimile Clujului care a dat posibilitatea elevilor, să se cunoască și să se împrietenească. Activitatea colectivă în cadrul cercului de matematică, activitățile artistice-culturale în echipa de teatru, participarea la activități patriotice, vizitarea în comun a Institutului de calcul din Cluj, simpozioane și întîlniri cu personalități ale vieții științifice și culturale au fost tot atîtea acțiuni menite să închege colectivul. Aceste activități au alternat munca de pregătire școlară cu cea educativă-recreativă și au creat o ambianță favorabilă muncii. Treptat a dispărut izolarea și a celor mai retrași și rezervați.

Tematica orelor de dirigenție a inclus și prezentarea unor figuri de matematicieni români. Astfel, viața și opera lui Dimitrie Pompeiu a constituit un frumos exemplu de muncă, perseverență, spirit de sacrificiu și patriotism. Greutățile materiale pe care le-a întîmpinat acest mare matematician, și lipsa de sprijin din partea regimului burghez, puse în contrast cu sprijinul ce se acordă tineretului de astăzi în patria noastră au impresionat pe elevi. În cadrul organizației U.T.C. a clasei au fost prezentate figuri de matematicieni români din trecut și din prezent scoțîndu-se în evidență dezvoltarea cercetării științifice în conformitate cu Directivele Congresului al IX-lea al P.C.R.

Se poate aprecia că scopurile propuse sub aspectul educativ au fost în mare parte atinse. Elevii s-au preocupat de înfrumusețarea clasei, au împodobit-o cu portretele marilor matematicieni români, au expus aspecte din activitatea colectivă. Ei se bucură de succesele în muncă ale colegilor, au preocupări comune, obiective comune. Perspectiva pierderii locului din această clasă, pentru elevii care au obținut medii mai mici la matematică, a produs o mare îngrijorare și decepție în egală măsură părinților și copiilor.

Sistemul de muncă la matematică și la alte materii de învățămînt este diferit față de clasele obișnuite. Pentru a veni în ajutorul elevilor acestei clase, istoria s-a predat cu o oră pe săptămînă mai puțin și cu materia mai redusă. În schimb la matematică s-au afectat în plus două ore pe săptămînă (total 7 ore săptămînal). Cele două ore săptămînal au fost folosite pentru predarea mai aprofundată a materiei programei școlare, din punct de vedere modern, cu rezolvări de probleme avînd un grad mai mare de dificultate, care să adîncească cunoștințele teoretice. În plus, s-au predat noi teme ca: noțiuni de teoria mulțimilor, elemente de structuri algebrice, noțiuni de bazele geometriei euclidiene, transformări geometrice, grupuri de transformări, noțiuni de logică matematică, probleme de perspicacitate.

Materia curentă a programei școlare s-a putut parcurge mai repede (într-un număr mai mic de ore) și cu rezultate incomparabil mai bune ca într-o clasă obișnuită. S-au putut rezolva mai multe probleme aplicative, s-a solicitat mai mult gîndirea matematică. Neavînd diferențe stridente în ritmul de însușire (dispersia e mică), în clasa specială se poate opera în voie în direcții care dezvoltă mobilitatea și flexibilitatea gîndirii, claritatea și finețea observației. Este o adevărată întrecere între elevi în a găsi cele mai frumoase soluții, metode mai directe în rezolvarea problemelor. De exemplu, la capitolul „Transformări geometrice", am propus elevilor să prezinte cît mai multe soluții, fie prin metodele obișnuite, fie prin transformări geometrice

cunoscutei probleme „cercul lui Euler". Gama variată de soluții aduse, unele deosebit de interesante, a dovedit interesul acordat de către elevi studiului acestei teoreme.

În predarea algebrei și trigonometriei s-a putut insista mai mult asupra noțiunii de funcție, asupra unor proprietăți ale funcției ca monotonie, paritate, simetrie. De pildă, reluînd studiul funcției de gradul I, într-o asemenea clasă, s-a putut prezenta și variația funcției valoare absolută. La lucrarea scrisă din trimestrul I, printre altele, s-a dat spre rezolvare și următoarea problemă :

Se dă funcția :

$$f(x) = x - |x - 1| + 2.|2 - x| - 3.$$

Se cere :

a) să se definească funcția pe diferitele intervale ale domeniului ei de definiție ;

b) să se afle mulțimea valorilor :

$$\{x \in R \mid f(x) = 0\};$$

c) să se studieze intervalele de monotonie și să se arate pe ce intervale funcția admite funcție inversă ;

d) Să se reprezinte grafic și să se interpreteze pe această cale rezultatele obținute la punctele b și c.

Marea majoritate a elevilor au rezolvat cu succes problema dovedind că au înțeles ce înseamnă funcție inversă și cei mai mulți au putut interpreta grafic soluțiile ecuației date.

Un obiectiv important urmărit în activitatea clasei speciale este dezvoltarea stilului propriu de muncă independentă. În acest sens, activitatea cercului de matematică al clasei a X-a s-a dovedit deosebit de utilă. Activitatea cercului s-a desfășurat, în anul școlar 1966/1967, în cadrul a 20 de ședințe, dintre care 5 ședințe de referate și 15 ședințe de rezolvări de probleme. Cele mai atrăgătoare s-au dovedit a fi ședințele de referate. Aici, după o pregătire minuțioasă, elevii au prezentat teme de interes deosebit în pregătirea la matematică. Ca orientare, dăm în tabelul nr. 2, tematica acestor ședințe, așa cum s-au desfășurat ele (vezi tabelul nr. 2).

Activitatea din cadrul cercului de matematică s-a dovedit a fi deosebit de fructuoasă. Aici a putut fi stimulată spontaneitatea în gîndirea matematică, spiritul de observație, interesul pentru studiul profund al legăturilor de cauzalitate. Așa, de exemplu, pe marginea unei aplicații a analizei combinatorii în practică, s-a deschis o discuție. Într-o problemă aplicativă se cerea să se studieze cîte broaște de la telefonul cu monedă se pot construi astfel ca să se deschidă cu chei diferite, fiecare broască avînd 4 verturi. După ce în mod sintetic s-a ajuns la rezultat, unii dintre elevi au observat că problema se putea rezolva direct, fără risipă de timp și calcule, dacă s-ar fi ținut seama că, de fapt, aici este vorba de a afla numărul de aplicații ale unei mulțimi de 4 elemente pe o mulțime de 4 elemente, lucru cunoscut de la teoria mulțimilor (studiată prin programul suplimentar).

Mergînd pe linia formării deprinderilor de muncă independentă, elevii clasei speciale de matematică s-au dovedit a fi harnici rezolvatori de probleme din „Gazeta matematică". Numai în acest an școlar ei au trimis „Gazetei matematice" aproximativ 1 400 de probleme rezolvate și unii au propus probleme pentru rezolvare.

Facultatea de matematică a Universității Babeș-Bolyai din Cluj a urmărit și îndrumat pregătirea la matematică a elevilor din clasa specială prin prezența la ore de

Tabelul nr. 2

Tema referatului sau problema	Elevii care prezintă	Data
Polinoame simetrice și aplicații ale polinoamelor simetrice	P.R. W.E	28.X.1966
Modelarea matematică și cîteva aplicații. Probleme de maximă și minimă. Construcția celulelor de albine.	P.A. A.C.	16.XII.1966
Triunghiul aritmetic al lui Pascal ; aplicații. O interpretare geometrică a ecuației a sin x—b cos x=c. Calculul puterilor asemenea a primilor n termeni dintr-o progresie aritmetică.	G.M. B.I. I.H.	21.II.1967
Pantograful, o aplicație a transformărilor prin omotetie. Transformarea prin inversiune ; aplicație : Inversorul Peaucellier, inversorul Hart. Balansierul.	M.I. M.H. S.E.	17.IV.1967
Probleme de maxim și minim rezolvate algebric. Ecuații nedeterminate ; aplicație : capul divizor al mașinii de frezat.	P.F. A.A.	13.VI.1967

curs a unor cadre universitare binecunoscute și care se bucură de un frumos prestigiu (*acad. T. Popovici, acad. C. Iacob, prof. univ. D. V. Ionescu, prof. univ. Gh. Pic,* conf. univ. R. Francisc și alții). De asemenea, au fost predate lecții de către cadrele universitare. Noțiuni de logică matematică, Noțiuni de bazele geometriei euclidiene, unele aplicații ale matematicii în economie, diverse sume și relații de recurență, toate la un nivel accesibil elevilor și în același timp riguros științific. Prezența în mijlocul elevilor a cadrelor universitare, pe lîngă aportul valoros în procesul instructiv, a constituit un puternic imbold la învățătură și un exemplu demn de urmat. Clasa are o mică bibliotecă proprie, bine înzestrată prin grija școlii, cu cărți, manuale sau cursuri de matematică, culegeri de probleme și reviste de specialitate. De remarcat interesul elevilor pentru studiul individual extrașcolar, studiu ce s-a făcut sub permanenta îndrumare a profesorului de matematică.

Pregătirea la celelalte discipline de învățămînt nu a prezentat în general dificultăți. Profesorii respectivi afirmă că materia a fost bine însușită, elevii au fost sîrguincioși, disciplinați și au arătat interes pentru pregătire. Și aici s-a putut merge cu predarea într-un ritm vioi, la un nivel științific cu nimic mai prejos decît la clasele obișnuite, fără a depăși programele școlare. Părinții elevilor nu reclamă supraîncărcarea excesivă de care se temeau la începutul anului școlar.

Mediile generale la sfîrșitul anului școlar sînt apropiate de cele obținute la sfîrșitul clasei precedente (clasa a IX-a). Din cei 27 elevi ai clasei, 15 elevi au obținut

media generală anuală peste 9, iar cea mai mică medie este 8,23. Se confirmă deci că un elev foarte bun la unele discipline este bun și la celelalte materii.

Rezultatele la matematică prezintă o diferențiere despre care s-a vorbit mai sus. Din cei 27 elevi, doar 12 au obținut media la matematică între 9 și 10 (inclusiv). Numărul celor talentați și pasionați la matematici este prin urmare mic (aproximativ 1/3 din clasă). Restul elevilor sînt sîrguincioși, cu posibilități de dezvoltare. Dintre aceștia din urmă unii desigur se vor mai forma în viitor, prin munca asiduă de care dau dovadă. Există însă și un număr de 5 elevi cu medii între 7 și 8,33 care nu corespund clasei speciale.

Cu ocazia unor lucrări experimentale prin care s-a urmărit să se vadă cum se comportă elevii sub aspectul flexibilității gîndirii și care este gradul spontaneității în găsirea unor soluții cît mai directe la problemele propuse, s-a constatat aceeași diferențiere, care, în linii mari, concordă cu notele primite pînă atunci la matematică.

Cauzele acestei diferențieri sînt multiple. Dintre cele care ni se par mai concludente enumerăm :

— Selecționarea după mediile din clasa precedentă nu constituie un criteriu sigur, așa cum s-a arătat mai sus, prin considerații de docimologie ;

— Efortul la matematică a fost desigur mai mare în acest an școlar, datorită unei programe mai încărcate (chiar și fără capitolele speciale ce s-au introdus, programa la matematică a clasei a X-a reale este foarte încărcată) ;

— Exigența profesorului de matematică a fost mult mai mare la clasa specială. S-ar putea lua în considerare și stilul personal de apreciere a cunoștințelor cu privire la centrarea scării de notare ;

— Ori cît de bine s-ar face selecționarea elevilor, ei tot se vor diferenția în fața unor eforturi sporite ce li se vor cere, doar gradul de diferențiere va fi mai mic ;

— Nu toți elevii vin cu un stil personal de muncă independentă bine format. Tocmai în direcția formării unui astfel de stil s-a acționat insistent în decursul anului școlar. În măsura în care stilul propriu de muncă independentă va fi mai bine format și diferențierile vor scade.

Rezultatele pregătirii la matematică se reflectă și în felul cum s-au prezentat elevii din clasa specială la olimpiadele de matematică. Pregătirea pentru concursurile de matematică a ocupat o mare parte din activitatea extrașcolară. La etapa locală, din cei 25 elevi care s-au prezentat la concurs, au reușit 19. La etapa regională problemele au prezentat un grad prea ridicat de dificultate, lucru care a împiedicat pe mulți elevi și din alte regiuni ca să ajungă la etapa finală. În final s-a remarcat în mod deosebit elevul P. R., obținînd premiul I pe țară.

Concluzii și propuneri. Cu toate diferențierile remarcate în munca la matematică a elevilor, se poate afirma că rezultatele obținute la această clasă specială sînt bune și că experiența trebuie continuată.

Dacă în primul an de funcționare au existat greutăți cauzate de selecționarea elevilor, probleme legate de formarea colectivului de elevi, formarea unui climat sănătos de muncă, este de așteptat ca în anii următori, prin experiența acumulată, să se obțină rezultate și mai bune.

Există în activitatea la matematică, la clasa specială, un pericol ce trebuie evitat. Tendința firească a profesorului de matematică, încurajată de rapiditatea cu care elevii înțeleg cele expuse, de a trece cu prea mare viteză peste materia programei școlare, poate dăuna profunzimii și trăiniciei cunoștințelor însușite.

Pentru bunul mers al activității și pentru a se evita supraîncărcarea elevilor, este necesar să se întocmească o programă specială la materiile unde s-a redus numărul de ore (la istorie la clasa a X-a). Altfel există pericolul ca profesorul respectiv să prezinte aceleași cerințe, într-un număr redus de ore, ca la clasele obișnuite. Elevii vor învăța mai mult după manual, deci nu se evită supraîncărcarea. Nu trebuie subestimat rolul celorlalte materii de învățămînt. Cultura generală a elevilor de la clasele speciale poate fi asigurată în bune condițiuni.

Selecționarea elevilor pentru clasele speciale trebuie să se facă, așa cum s-a arătat și după alte criterii decît media de la sfîrșitul clasei a IX-a. Trebuie atrași cei mai buni elevi la matematică și din alte regiuni ale țării unde nu există clase speciale. În acest scop sînt necesare condiții speciale materiale pentru a asigura elevilor ambianța de lucru corespunzătoare. Se impune și degrevarea profesorului de matematică de alte activități, pentru a putea să desfășoare o muncă atît de vastă.

Pornind de la clasele speciale de matematică și fizică, se pot dezvolta licee de specialitate, în care, fără a prejudicia cultura genenală, să asigurăm pregătirea de noi generații de matematicieni și fizicieni, absolvenți de liceu, atît de căutați pentru facultățile de matematică, fizică și pentru alte institute de învățămînt superior.

Munca educativă în liceele industriale

EMIL DOMOCOȘ, VINTILĂ PANDURU, ILIE DABU

Accentuarea funcției formative a școlii contemporane implică lărgirea și adîncirea eficienței muncii educative cu elevii în cadrul procesului de învățămînt, în activitățile organizate în afară de clasă și extrașcolare. Principalii factori care sînt chemați să înfăptuiască sarcinile educației comuniste în liceele de specialitate sînt: *școala cu factorii specifici — activitatea în atelierul-școală și în producție, organizația U.T.C., familia, mediul socialist etc.*

Vom încerca să prezentăm unele probleme privind munca educativă în liceele industriale, înfățișînd, totodată, cîteva aspecte concrete din activitatea educativă desfășurată în cadrul *Liceului industrial pentru construcții de mașini* din București.

După cum se știe, liceele de specialitate au început să funcționeze din anul școlar 1966/1967. Astfel, fiind la început de activitate, ele au ridicat unele probleme legate de buna desfășurare a procesului instructiv-educativ. Desigur, că atît problemele privind procesul de învățămînt, cît și problemele privind munca educativă sînt susceptibile de continue îmbunătățiri, modelări și adaptări, ținîndu-se seama de profilul diferitelor licee sau secții, de fluxul științei și tehnicii, de dinamica mecanizării și automatizării procesului de producție contemporan. Aceste aspecte au stat de altfel în centrul atenției dezbaterilor Consiliului învățămîntului profesional și tehnic (27—28 decembrie 1966) ale căror concluzii au mobilizat conducerea liceelor și cadrelor didactice pentru a înțelege mai precis sarcinile privind munca educativă în liceele de specialitate în general, și în cele industriale în particular.

De asemenea, apreciem că folosirea experienței proprii a acestor licee, inclusiv valorificarea mai intensă a tradițiilor progresiste și preocupările unor personalități cu vederi înaintate, din trecut, pentru crearea de școli industriale și cultivarea unor calități înalte la tinerii muncitori din țara noastră sînt elemente care servesc mai bunei înrîuriri educative a colectivelor de cadre didactice asupra elevilor din liceele industriale.

Iată de ce, pe lîngă generalizarea aspectelor pozitive bazate pe observație și convorbiri privind munca educativă în liceele industriale, în această fază de început a dezvoltării lor, considerăm că aplicarea chestionarului, introducerea formelor de experiment și studiul documentelor școlare sînt din cele mai indicate în depistarea și studierea fenomenelor educative noi, specifice.

În organizarea muncii educative din liceele industriale apreciem că trebuie avut în vedere unele *premise sociologice și psihologice*, care să ajute la orientarea elaborării planului de muncă educativ în cadrul liceului, cît și la alegerea conținutului muncii educative și a metodelor adecvate.

Liceele industriale, precum și celelalte licee de profil tehnic, sînt o verigă importantă a sistemului de învățămînt, a sistemului de pregătire pe o treaptă superioară, a cadrelor necesare în toate domeniile de activitate. În aceste licee sînt pregătiți un număr tot mai mare de specialiști la un nivel mediu, cu orizont larg de cultură generală, care vor participa în mod activ la buna desfășurare a procesului de producție, la sporirea tezaurului material și spiritual al societății noastre.

Justa corelare a pregătirii de cultură generală cu cea tehnică de specialitate și cu activitatea de producție, oferă viitorilor tehnicieni o mai mare mobilitate în exersarea altor munci apropiate profesiei de bază însușite etc.

Prin crearea liceelor de specialitate se asigură condiții pentru o mai *eficace educație a tineretului prin muncă, educarea în spiritul atitudinii comuniste față de muncă și față de avutul obștesc* etc. De asemenea, laturile educației comuniste: *intelectuală, politehnică, morală, estetică și fizică, au posibilități multiple de realizare.*

La aceste considerații privind semnificația socială a liceelor industriale, care relevă aspecte noi ale integrării sociale ale tineretului nostru școlar, este necesar să adăugăm cele care privesc cunoașterea științifică a elevilor. În liceele industriale avem de-a face cu elevi-adolescenți (vîrsta 15—18 ani), care datorită asimilării unui volum apreciabil de cunoștințe în școala generală au conturate unele trăsături ce pot sta la baza formării viitorului cetățean. Nu insistăm asupra acestor probleme, ele fiind tratate pe larg într-un alt material,[1] dar concepția lor materialist-dialectică despre viață, înțelegerea unor legi obiective din natură și societate se răsfrîng în mod pozitiv asupra unor motive social-morale: *asupra atitudinii comuniste față de învățătură, față de profesia aleasă, asupra convingerilor, sentimentelor, intereselor și a idealurilor lor de viață etc.*

Cadrele didactice nu numai că au datoria să aibă în vedere aceste aspecte, dar trebuie să aplice în mod creator unele principii și metode ale educației comuniste în activitatea lor educativă.

Cunoașterea elevilor este primul element important, care s-a folosit de profesori, de profesorii-diriginți în elaborarea planului de muncă educativă la *Liceul industrial pentru construcții de mașini*, de care am mai amintit, datorată mai multor motive.

Mai întîi, liceul era în primul an de activitate, iar elevii admiși erau, este adevărat, absolvenți ai școlii generale. Însă — așa cum s-a constatat, atît prin susținerea examenului de admitere, cît și prin rezultatele la învățătură — aveau niveluri de pregătire diferite. O mare parte din cei admiși, fie datorită unei cunoașteri și informații limitate asupra liceelor industriale, fie datorită nehotărîrii lor în alegerea profesiei, sau altor motive, mai susținuseră în prealabil examen de admitere la alte școli etc. În această situație, pentru a avea o imagine mai completă asupra elevilor, asupra personalității lor, s-a studiat, la început, *unele documente școlare* (cataloage, lucrările scrise de la examenul de admitere, procese-verbale). Astfel, s-a reușit să se obțină unele date sumare asupra elevilor, în legătură cu familia, ocupația părinților, mediul din care provin, condițiile de viață în familie etc., necesare în etapa următoare în acțiunea de cunoaștere a elevilor și de ridicare a eficienței procesului instructiv-educativ. Pentru a cunoaște cel puțin o parte din motivele care i-au determinat să-și aleagă profesia — *de constructor de mașini și aparate electrice*, precum și alte aspecte strîns legate de idealurile lor de viață în prima parte a anului școlar 1966/1967 s-a făcut un sondaj, dîndu-se elevilor din cele două clase, din anul I de la același liceu, să completeze un chestionar *.

Conținutul chestionarului, în esență, a cuprins următoarele aspecte:
ce obiecte de învățămînt le-au plăcut mai mult în școala generală; notele obținute la aceste obiecte; ce școală au voit să urmeze și ce profesie și-au dorit în viață;

---

[1] Petre Bărbulescu, *Coordonatele adolescenței și specificul muncii educative în liceu*, „Revista de pedagogie" nr. 7-8, 1967.

* Asemenea sondaje s-au făcut în cadrul mai multor licee de specialitate, industriale, economice cu scopul de a studia motivele alegerii profesiunii și probleme de selecționare și orientare profesională etc. (Liceul industrial pentru construcții de mașini din București, Liceul industrial energetic din București; Liceul economic nr. 2 „N. Kretulescu", Liceul industrial energetic din Constanța).

școala în care au mai dat examen de admitere; cine i-a determinat să aleagă liceul sau profesia respectivă (părinții, profesorii, diriginții, prietenii etc.); profesia părinților, a fraților, numărul membrilor în familie etc.

Studierea acestor răspunsuri menționăm că a fost de o reală eficiență colectivului didactic din liceu în orientarea cît mai judicioasă a activității instructiv-educative, *pentru a ajuta și a urgenta munca de integrare a elevilor în specificul liceului și al profesiei, precum și pentru organizarea și închegarea colectivului de elevi*, dezvoltarea dragostei față de profesie, educarea *disciplinei conștiente, înlăturarea și preîntîmpinarea unor fenomene negative etc.*

Nu facem o analiză a răspunsurilor date de către elevi, deși ar fi fost necesară, însă menționăm cîteva probleme semnificative. De exemplu, s-a constatat la majoritatea subiecților o deplină concordanță între dorința lor de a-și alege profesia, cu preferințele părinților, la alții cu indicațiile primite în cadrul școlii generale, în special din partea profesorilor-diriginți și rezultatele bune obținute anterior la obiectele care stau la baza formării și pregătirii lor în liceu, cum sînt matematicile și fizica.

„În alegerea profesiunii, călăuza noastră principală — arată K. Marx [2] — este binele omenirii și propria noastră desăvîrșire. Nu trebuie să credem că aceste două interese pot fi vrăjmașe unul altuia, că trebuie să se nimicească unul pe altul: firea omului e plăsmuită în așa fel, încît el poate să ajungă la perfecțiune numai dacă muncește pentru desăvîrșirea, pentru binele contemporanilor săi".

Un alt aspect care s-a desprins din răspunsurile elevilor a fost în legătură cu alegerea profesiunii.

Justa orientare profesională și selecționare a contingentelor de tineri pentru diferite profesiuni are mare importanță social-politică. Adaptarea muncitorului la munca pe care o efectuează implică o dublă convergență care poate fi privită ca o „industrializare" a muncitorului — în sensul dobîndirii unor abilități și deprinderi, cît și al acceptării unor răspunderi și obligații și ca o „umanizare" a mediului tehnic în care se desfășoară munca în cadrul industriei contemporane [3].

În liceele de specialitate trebuie să se pună un accent mai mare pe *educarea dragostei și atașamentului față de profesia aleasă, pe integrarea adolescentului în sociologia și psihologia muncii în producție, pe educarea personalității sale, încît la locul său de muncă să exercite o influență pozitivă, să se bucure de autoritate, prestigiu, reputație.*

Studierea elevilor s-a desfășurat în mod temeinic de profesori, dar mai cu seamă de către profesorii-diriginți *.

În ceea ce privește metodele și procedeele folosite de către cadrele didactice, pentru cunoașterea elevilor din colectivele urmărite menționăm faptul că sînt cele clasice, dintre care accentul s-a pus în această etapă a activității pe *studierea permanentă a elevilor în cadrul lecției; observarea psiho-pedagogică a elevilor în exersarea unor activități instructiv-educative școlare sau extrașcolare; convorbiri cu elevii, organizate*

---

[2] Marx și Engels. *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., 1960, București, p. 48.

[3] Al. Roșca și colaboratorii, *Psihologia muncii industriale*, Editura Academiei, București, 1967, p. 25.

* Este vorba de două clase paralele de la Liceul industrial pentru construcția de mașini din București, cu un efectiv de circa 75 de elevi — profesori-diriginți: Gh. Ghiță și P. Bănică.

pe clase sau individual. Am sublinia cu această ocazie necesitatea și utilitatea unei caracterizări psiho-pedagogice a elevilor, care să fie întocmită de dirigintele clasei a VIII-a, și să facă parte din actele prevăzute pentru admitere, în cazul cînd tînărul ar continua studiile la licee (de cultură generală sau de specialitate) ori la școlile profesionale, caracterizarea ar putea cuprinde date mai importante despre elevul respectiv: date generale asupra elevului și asupra familiei; particularități ale elevului, activități intelectuale și practice care-l pasionează, precum și aspecte de conduită; trăsături principale ale personalității elevului (interese și aptitudini) etc. Asemenea observații și note preluate de profesorii din liceele de specialitate ar constitui, după părerea noastră, un real sprijin în munca educativă.

Caracterul de sistem al muncii educative din liceele industriale, rezultă pe lîngă considerarea coordonatelor majore, și din *unitatea de acțiune a tuturor factorilor*, care acționează asupra adolescentului, fapt ce constituie un alt element esențial pentru realizarea la un nivel superior a muncii educative.

Școala constituie principalul factor în munca educativă. Însă, după cum se știe, munca de educație nu se face numai în cadrul procesului de învățămînt, la fiecare lecție sau în orele de dirigenție, ci și prin acțiunile întreprinse de alți factori ca: organizația U.T.C., familia, mediul social, instituții de cultură și artă etc., rolul de coordonare a tuturor acțiunilor în vederea îmbunătățirii continue a procesului instructiv-educativ, revenind școlii. La nivelul clasei, rezolvarea problemelor muncii educative revine în primul rînd profesorului-diriginte, iar la nivelul liceului sînt aduse la îndeplinire de către colectivul de conducere. Nu mai insistăm asupra sarcinilor ce revin conducerii școlii sau profesorului-diriginte, ele fiind tratate detaliat în diferite lucrări de specialitate, însă ținem să subliniem că *unitatea de acțiune a tuturor factorilor*[4] care participă la formarea profilului moral al omului de tip nou, este o necesitate de prim ordin și trebuie avută în vedere. Acționarea intenționată asupra elevilor folosind modalități specifice de influențare, impune o cunoaștere din partea acestora a obiectivelor urmărite de școală. În acest mod pot fi depășite anumite momente de neconcordanță dintre diferiți factori educativi care eventual s-ar ivi în activitatea educativă comună.

Din studiul planurilor muncii educative ale profesorilor-diriginți, ale organizației U.T.C. din anul 1966/1967, se desprinde preocuparea pentru familiarizarea și integrarea elevilor în viața liceului, cu respectarea normelor de conduită morală, disciplina, cunoașterea drepturilor și a îndatoririlor școlare, de etică socialistă.

O atenție deosebită s-a acordat primei zile de școală, care a avut o dublă semnificație, prima zi de școală a elevilor, dar și prima zi de funcționare a acestui tip de liceu. Cu această ocazie, conducerea liceului a subliniat grija pe care o poartă P.C.R., statul nostru, pentru dezvoltarea învățămîntului, pentru pregătirea multilaterală a tinerei generații. De asemenea, a fost subliniată importanța profesiei respective și aportul acestei specialități — *construcții de mașini* — în dezvoltarea ramurii industriale, perspectivele pe care le oferă elevilor absolvirea acestui tip de liceu. Împărțirea, apoi, a manualelor școlare a dat o notă de sărbătoare acestei zile, iar în rîndul elevilor a creat un moment emoțional care le va rămîne multă vreme în memorie.

În conținutul lecțiilor predate la diferitele obiecte de învățămînt de cultură generală (avînd în vedere că în liceu a existat numai anul I) s-a pus un accent deosebit

[4] Maximilian Bendorfeanu, Ștefan Linul, *Unele particularități ale muncii educative în liceele de specialitate*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967, p. 75.

pe folosirea unor exemple din producție, pe exerciții și probleme legate de procesele de producție unde își găsesc o aplicare largă matematicile, geometria, fizica, chimia, etc., pe cunoașterea unor personalități care au adus contribuții în domeniul științei și tehnicii românești și mondiale. De asemenea s-a stimulat la elevi preocuparea și pasiunea pentru însușirea științei și tehnicii, setea de cunoaștere. Un loc important l-a constituit grija pentru ca la lecții și activitățile de laborator să li se dezvolte elevilor spiritul de observație, să analizeze procesele și fenomenele din natură, gîndirea tehnică creatoare.

Analizînd tematica orelor de dirigenție și a celorlalte activități educative și extrașcolare desfășurate se constată preocuparea pentru educația etică și civică a muncitorului zilelor noastre. Astfel, au fost dezbătute teme cum sînt : Conștiinciozitatea în muncă — cheia succeselor noastre, Munca sarcina de onoare, Disciplina socialistă a muncii ș.a., cu ajutorul cărora s-a urmărit *formarea la elevi a atitudinii comuniste față de muncă, cultivarea dragostei față de profesia aleasă, educarea disciplinei conștiente, formarea unor premise de punctualitate și conștiinciozitate necesare în activitatea practică și de producție, folosirea în mod util a orelor de activitate practică.* În cadrul convorbirilor etice cu elevii, li s-au acordat o deosebită atenție problemelor eticii muncii profesionale, corectitudinii și conștiinciozității, înaltului spirit de răspundere ce revin constructorilor, muncitorilor și tehnicienilor din orice sector de muncă al producției industriale.

De asemenea, prin prezentarea altor teme atît în orele de dirigenție, cît și în activitățile cultural-educative s-a căutat să se cultive la elevi patriotismul socialist, respectul pentru înaintașii noștri de seamă, pasiunea pentru știință și tehnică, pentru crearea unui orizont tehnic mai larg, respectul pentru eroismul cu care oamenii muncii, sub conducerea partidului, traduc în viață obiectivele trasate de Congresul al IX-lea al P.C.R. În acest sens, menționăm cîteva din temele dezbătute în cadrul orelor de dirigenție : *Contribuții românești în dezvoltarea aviației* (aportul lui Traian Vuia, Aurel Vlaicu și Henri Coandă). *Cele mai noi realizări din domeniul științei și tehnicii. Personalități de seamă ale artei românești* (Nicolae Grigorescu, George Enescu etc.).

Pentru a sprijini acțiunile educative desfășurate de școală, cu scopul trezirii interesului și a dorinței de cunoaștere și informare permanentă, a atașamentului față de profesiunea aleasă, lărgirii orizontului moral-politic, de cultură generală și de specialitate, organizării într-un mod plăcut și util a timpului liber, organizația U.T.C., cu sprijinul conducerii liceului, al profesorilor-diriginți, a întreprins mai multe acțiuni * : vizitarea în colectiv a unor muzee, fabrici, uzine, întîlniri cu fruntași din producție, activiști de partid, cercetători, specialiști în diferite domenii, vizionarea de spectacole, filme, organizarea unor excursii etc. Astfel, au fost vizitate : Muzeul de Istorie a Partidului Comunist, a mișcării revoluționare și democratice din România, Muzeul militar central, Muzeul tehnic. Printre fabricile și uzinele vizitate, cu profil apropiat profesiunii însușite de elevi, au fost : Uzina Electromagnetica, Fabrica de mașini unelte și agregate, Uzina de mașini electrice, Uzina de radiatoare, echipament metalic, obiecte și armături sanitare „Ureomos" etc.

Aceste vizite au fost însoțite de întîlniri cu muncitori fruntași în producție, care au înfățișat condițiile materiale create pentru sporirea producției, elanul muncitori-

* Datele sînt luate din planul de activitate al organizației U.T.C. din Liceul industrial pentru construcții de mașini din București.

lor în muncă pentru realizarea sarcinilor de plan, satisfacția în muncă cînd stăpînești bine meseria, necesitatea de informare curentă și de perfecționare continuă în specialitate, rolul disciplinei în muncă etc.

În scopul desfășurării unei activități cultural-artistice și sportive, organizația U.T.C. a sprijinit organizarea și pregătirea unei formații instrumentale, organizarea și pregătirea unei brigăzi artistice și pregătirea unei echipe de volei, toate acestea în scopul creării unor preocupări interesante și atractive pentru elevi, al realizării unității colectivului și dezvoltării armonioase a organismului elevilor etc.

Liceele de specialitate sînt sprijinite în activitatea lor de familie. Comitetul de părinți este *organul* prin care părinții elevilor sînt antrenați în rezolvarea unor probleme ridicate de buna desfășurare a activității liceului. Acțiunile întreprinse de comitetul de părinți s-au desfășurat în deplină concordanță cu cele organizate de liceu sau de organizația U.T.C. Dintre măsurile prevăzute în acest sens amintim : îndrumarea părinților pentru o justă organizare a regimului de viață a elevului, a timpului liber ; organizarea unor vizite la domiciliul elevilor, mai cu seamă cînd se constată abateri de la disciplina școlară, sau în caz de boală ; organizarea unor lectorate cu părinții. Ca teme în cadrul lectoratelor organizate în acest an, menționăm : *Legătura dintre părinți și școală în scopul obținerii unor rezultate optime la învățătură, disciplină și frecvență ; Rolul familiei în educarea tinerei generații etc.*

De asemenea, părinții au sprijinit liceul în procurarea de material didactic (piese metalice de diferite complexități, unele instrumente de măsurat etc.) ținînd cont că liceul este în primul an de funcționare și că baza materială a unor laboratoare este în curs de a fi îmbunătățită. Comitetul de părinți a sprijinit efectiv liceul și organizația U.T.C., în organizarea cît mai utilă a activităților educative extrașcolare sau școlare, cu puternice influențe educative.

Munca educativă în liceele industriale constituind o problemă complexă, se cere a fi studiată sub toate aspectele, mai cu seamă că aceste licee se află numai după un an de activitate. Ea se va îmbogăți sub aspectul conținutului, în special, anii următori punînd sarcini deosebite. Totodată, ea trebuie să sporească și sub aspectul îmbunătățirii metodicii muncii educative, prin generalizarea experienței și a metodelor adecvate folosite de colectivele de cadre didactice, de organizațiile U.T.C. din aceste licee etc.

De aceea, perfecționarea stilului de muncă educativă al personalului didactic din aceste licee, stimularea unui larg schimb de opinii pe problemele muncii educative în liceele industriale, în presa de specialitate și de tineret, preocuparea pentru familiarizarea corpului didactic cu problemele psihologiei muncii industriale, prin informarea și documentarea cu noile lucrări apărute la noi și peste hotare, ca și cu problemele actuale ale organizării științifice ale muncii de producție, sînt numai cîteva aspecte care considerăm că pot fi abordate de cercetarea în domeniul educației elevilor.

Repere în controlul şi îndrumarea activităţii pioniereşti

Lector univ. *PATIŢA SILVESTRU*

După aproape un an de activitate, consiliile pioniereşti au reuşit să-şi contureze un stil de muncă în ceea ce priveşte organizarea, desfăşurarea, îndrumarea şi controlul activităţilor dinafara clasei. Fructificînd experienţa pozitivă acumulată în cei 18 ani de la înfiinţarea Organizaţiei pionierilor, comandanţii unităţilor şi detaşamentelor şi activiştii consiliilor pioniereşti s-au străduit să asigure activităţilor pioniereşti un caracter din ce în ce mai atractiv, mai interesant şi mai stimulativ pentru copii.

Specificul muncii din acest domeniu impune cerinţe diferite de cele din procesul de învăţămînt. În primul rînd activităţile pioniereşti, spre deosebire de cele didactice, sînt mult mai variate. Ele nu sînt îngrădite de stringenţele unor programe obligatorii şi generale, fiind organizate în funcţie de posibilităţile locale, în raport cu vîrsta copiilor şi aptitudinile fiecăruia, după anotimp şi etapă şcolară, ţinînd cont de timp favorabil sau nefavorabil. Am putea spune că programarea lor are autonomie locală. Apoi, orarul acţiunilor pioniereşti este mult mai elastic decît cel şcolar. El include deplasări la muzee şi case memoriale, la monumente istorice, pe arene sportive şi în săli de spectacole, la pădure, la ştrand, la munte, în uzine şi laboratoare, pe loturi experimentale etc. Activităţile au loc la cele mai diferite ore, în zile de lucru şi sărbători, în vacanţe şi pe parcursul trimestrelor, dar totdeauna în timpul liber al copiilor.

Natura activităţilor pioniereşti nu face neapărat apel la o specialitate atestată prin studii. Dimpotrivă, în fiecare şcoală profesorii de toate specialităţile reflectează asupra experienţei lor şi o fructifică în chip variat. Rezultanta nu suportă comparaţie şi nici un alt efort conjugat în limitele unei specialităţi. Căci o altă caracteristică a activităţilor pioniereşti este tocmai preponderenţa laturii educative în raport cu cea instructivă.

Comandantul se inspiră din cîmpul unei largi culturi generale, a cărei ecuaţie e strict personală. Aşa se explică de ce activităţile se distribuie după preferinţe şi pasiuni într-o unitate. Conducătorul excursiilor nu e totdeauna profesorul de geografie, ci cel mai pasionat turist. Uneori profesorii de română au instruit cu succes echipa de dansuri a şcolii. Alteori jocurile în aer liber le însufleţeşte un profesor pasionat pentru ele, nu neapărat cel de educaţie fizică. Cu alte cuvinte, în activităţile pioniereşti succesul nu-l obţine întotdeauna specialistul, ci mai ales animatorul.

În centrul atenției fiind copilul cu preferințele și aspirațiile lui, Organizația pionierilor dezvoltă inițiativa acestuia, spiritul lui de autoconducere, educatorul postîndu-se pe planul al II-lea la nivelul sugerării, nu al impunerii unor măsuri sau forme de activitate. Chiar îndrumarea și instruirea comandanților sînt efectuate nu atît pe linia muncii lor de conducere directă, cît pe a celei de stimulare a pionierilor în direcția afirmării talentului organizatoric, a capacităților lor creatoare, a inventivității.

Faptul că activiștii consiliilor pionierești nu întocmesc procese-verbale de control distinge mai pregnant natura controlului și îndrumării de cea a inspectorului școlar. *Ponderea va cădea nu pe formulările scrise în condică, ci pe operativitatea ajutorului* dat în muncă, pe argumentarea convingătoare a recomandărilor și realizarea unei continuități în activitatea de îndrumare și control.

Ținînd seama de specificul muncii pionierești, în cele ce urmează vom analiza principalele repere ale controlului și îndrumării în această activitate.

Desprindem, în lumina experienței înaintate ce s-a cristalizat pînă în prezent, ca principale obiective ale îndrumării și controlului muncii pionierești următoarele: a) programarea activității; b) intensitatea vieții de organizație; c) caracterul educativ și unitar al influențelor exercitate; d) caracterul de masă al acțiunilor pionierești; e) gradul de activizare a copiilor; f) gradul de atractivitate a acțiunilor; g) antrenarea tuturor factorilor educativi; h) nivelul muncii metodice; i) stilul muncii; j) baza materială a activităților pionierești.

a) *Programarea muncii.* Dacă pornim de la prevederile programelor de activitate ale unităților și detașamentelor, sau de la planurile de muncă ale consiliilor pionierești, trebuie să apreciem caracterul lor realist, adaptarea la condițiile locale, dozajul și mai ales caracterul reprezentativ *față de sarcinile puse organizației de către partid în* fiecare etapă. Programele de activitate ale detașamentelor să emane de la copii, fiind adecvate vîrstei și intereselor lor, iar responsabilitatea îndeplinirii obiectivelor incluse să le revină acestora. Dintre propunerile copiilor se aleg, tot cu concursul lor, acelea care au condiții locale de desfășurare, iar dacă sînt multe, selecția continuă după primatul valorii educative a activităților. Alegerea prea multor obiective duce fie la supraîncărcare, fie la nerealizarea lor și deci la insatisfacție, la eșec.

Raportul dintre acțiunile de interior, adesea individuale și cu caracter mai mult pasiv și cele în aer liber, care solicită participarea activă și de masă a pionierilor, trebuie rezolvat în favoarea celor din urmă. Varietatea obiectivelor de la un trimestru la altul și de la un detașament la celălalt atestă preocuparea pentru menținerea mereu trează a interesului copiilor față de activitățile pionierești și dezvoltarea multilaterală a personalității.

Încadrarea în timp a acțiunilor să fie cît mai precisă pentru a ușura întocmirea unui orar al activităților pe unitate. Aceasta nu implică cifrarea mecanică a acțiunilor: una, două sau trei pe săptămînă, deoarece între ele există diferențe care țin de efortul investit. O șezătoare se pregătește în 3—4 ședințe, pe cînd participarea la un film se consumă într-o singură repriză.

Elasticitatea orarului nu trebuie înțeleasă în chip absolut. O acțiune planificată se înlocuiește sau se amînă numai cînd survine un eveniment de mare importanță, cînd timpul nu e favorabil și se recurge la o variantă de interior, sau dacă pregătirea s-a făcut necorespunzător și calitatea lasă de dorit.

Planurile de muncă ale consiliilor se axează pe principalele domenii ale muncii pionierești, cuprinzînd probleme organizatorice, metodice, cultural-artistice, sportiv-turistice și tehnico-științifice. Din conținutul lor trebuie să reiasă obiectivele controlului

în fiecare trimestru, modalitatea studierii și popularizării experienței înaintate, organizarea instructajelor, impulsionarea tuturor laturilor activității pionierești.

Aceste documente sînt simple accesorii în muncă, care nu trebuie fetișizate, dar nici neglijate.

b) *Intensitatea vieții de organizație* dă cheia multor probleme pionierești. Dacă discutăm cu pionierii despre drepturile și îndatoririle lor, despre unele prevederi statutare, observăm că ei se simt adesea stînjeniți și nu pot da răspunsuri satisfăcătoare. Deși fiecare îndatorire a lor poate constitui prilejul unei convorbiri etice, totuși acest lucru nu s-a generalizat în practica tuturor comandanților.

Preocuparea de a primi noi pionieri, corelată cu cea a pregătirii din timp și a stimulării elevilor spre a deveni pionieri, este transformată în multe unități într-un prilej de susținută muncă educativă. S-au încetățenit chiar tradiții frumoase în acest sens. Primirea celor mai tineri pionieri — copiii din clasa a III-a — coincide în unele școli cu ieșirea din pionierat a elevilor clasei a VIII-a.

Solemnitatea ceremonialului, purtarea cu mîndrie a uniformei și a însemnelor pionierești, evidențierea pionierilor fruntași în activități, realizează un climat al vieții de organizație care își pune pecetea pe toate activitățile. Dacă și familia este atrasă pentru a potența așteptările copilului de a deveni pionier, actul dobîndește plenitudinea maximă.

Unitățile pionierești sînt îndrumate ca în programele de activitate să prevadă datele adunărilor pionierești, măsuri privitoare la alegerile pionierești, la pregătirea elevilor pentru a deveni pionieri și la festivitatea primirii noilor pionieri sau a ieșirii din pionierat a elevilor clasei a VIII-a. De asemenea, explicarea regulilor vieții pionierești și a conținutului Statutului trebuie inserată în preocupările tuturor detașamentelor.

În ceea ce privește alegerile pionierești, trebuie asigurată o atmosferă de liberă afirmare a preferințelor copiilor. Președintele detașamentului să nu fie impus de către comandant pentru considerente subiective. Altfel lucrează copiii cu cel căruia ei înșiși i-au acordat girul, decît cu colegul protejat.

Intensitatea vieții de organizație se vădește în conștiința vieții de detașament sau de unitate pe care o au pionierii și mai ales în mîndria de a aparține organizației, luptînd în orice împrejurare pentru onoarea și prestigiul colectivului din care fac parte.

c) *Caracterul profund educativ și unitar al influențelor exercitate* atît la lecții cît și în afară de clasă, este un alt obiectiv important al controlului muncii pionierești. Între activitatea educativă de la lecții — educația se face în primul rînd prin învățămînt — și cea din cadrul acțiunilor pionierești trebuie să fie o continuitate, o întregire reciprocă. Nu sînt acceptate nici contrazicerile, nici repetițiile sau suprapunerile.

Valorificarea educativă a conținutului lecțiilor se face intens, pe scară tot mai largă și cu o competență crescîndă. Corolarul acestei munci se resimte în orientarea activităților pionierești. Și e firesc să se întîmple așa. Cînd profesorul vorbește copiilor la lecție despre acidul sulfuric, arătînd locul pe care îl ocupă în industria noastră chimică, centrele care produc acest „sînge al industriei" și prevederile planului nostru economic relative la îngrășămintele chimice, este normal ca, în postura de comandant, să sugereze și o vizită la o uzină chimică. De asemenea, profesorul de istorie, vorbind elevilor despre revoluția de la 1848, amintește și ecouri locale ale revoluției pe care le va descifra elevilor fie într-o vizită la muzeul raional, fie printr-o deplasare la o casă memorială, la un monument istoric.

Nu există profesor care la lecții să fascineze elevii prin expuneri interesante, prin exemple atrăgătoare și care să desfășoare o activitate ștearsă în calitate de comandant. Nici invers nu se întîlnește cazul. Un comandant lipsit de inventivitate, de pasiune în munca educativă, este aidoma și la lecții. Aci el este posac, rutinard, bucher, tăind aripile ideilor și omorînd mesajul educativ al conținutului științific. Iată de ce este important să-l vedem pe comandant și la lecții. Nici inspectorul nu poate trage concluzii depline despre un profesor, dacă nu-i cercetează și activitatea de comandant, în general activitatea educativă.

Raportul dialectic dintre munca educativă de la clasă și cea dinafara clasei trebuie să nu scape atenției controlului și îndrumării, mai ales cînd acestea se desfășoară în brigăzi comune ale secțiilor de învățămînt și consiliilor pionierești.

d) Printre criteriile care statornicesc valoarea activităților pionierești, la loc de frunte se situează cel al *asigurării caracterului de masă* al acestora. Dacă un detașament organizează acțiuni în care doar 3—4 copii sînt mereu vedete, întocmind recenzii, recitînd, cîntînd sau prezentînd medalioane ale oamenilor de știință, de scriitori etc., iar restul colegilor asistă pasiv, nu putem pretinde că activitățile respective sînt antrenante pentru pionieri, că ele contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității lor. La fel, cînd într-o unitate elementul de șoc în orice împrejurare sînt numai unele detașamente ,iar la nivelul altor detașamente se duce o activitate sporadică, munca nu poate fi apreciată ca satisfăcătoare. Mereu să ne întrebăm — cîți din cîți participă.

Este greșit să se tragă concluzii de supraîncărcare a copiilor prin raportarea activităților la unitate și nu la fiecare pionier în parte. Acordarea distincțiilor de unitate fruntașă se bazează pe realizarea intensității susținute și relativ egale a muncii tuturor detașamentelor și în cadrul lor a tuturor pionierilor.

Din exemplele arătate se desprinde cerința îndrumării unităților și detașamentelor spre a pune accentul pe acțiuni pionierești colective, care antrenează masa de copii, favorizează realizarea unei rețele variate de interrelații, solicitînd inițiativa lor creatoare, resurse sufletești diferite, ocazionînd satisfacții multiple. În ambianța aceasta se modelează sufletul copilului, îi cresc aripile fanteziei, gîndirii și elanul său constructiv, se dezvoltă sentimente sociale ca tovărășia și prietenia.

Apreciind natura activităților pionierești după ecoul audienței lor în rîndul copiilor, activiștii consiliilor și comandanții unităților orientează astfel cristalizarea obiectivelor din programele de activitate, încît ele să mobilizeze masa copiilor. În felul acesta, se evită supraîncărcarea unor „vîrfuri" sau cultivarea vedetismului și inactivitatea multor copii, deci stînjenirea dezvoltării lor armonioase.

e) La vîrsta pionieriei copiii atestă o puternică tendință spre activitate, sete de afirmare și spirit competitiv, au un surplus de energie care se cere cheltuit cît mai rațional. Este important ca aceste premise să fie orientate în așa fel încît pionierii să fie proprii proiectanți ai activităților ce le desfășoară. Cu alte cuvinte, *gradul de activizare*, imprimat tuturor acțiunilor, solicitarea inițiativei copiilor, măresc sfera de atracție a activității.

Cît de mare este deosebirea între relatările pionierilor dintr-un detașament care și-a întocmit programul de activitate prin consultarea copiilor și din altul în care responsabilitatea aceasta lipsește? În primul caz, pionierii știu clar ce acțiuni vor desfășura în perspectivă, aderă la ele cu nedisimulată bucurie și sînt nerăbdători să se angajeze în desfășurarea lor. În al doilea caz, atunci cînd obiectivele programului de activitate nu emană de la copii, aceștia te privesc descumpăniți cînd îi întrebi ce acțiuni urmează să desfășoare și care îi atrag mai mult.

Îndrumarea comandanților pe linia activizării pionierilor nu se oprește la solicitarea părerii acestora în momentul întocmirii programelor trimestriale de activitate. Este important ca desfășurarea fiecărei activități să fie încredințată copiilor. Comandantul nu se sustrage, ci intervine numai cînd e strict necesar, fără a înăbuși inițiativa și în fond bucuria afirmării pionierilor. Este străină de succes orice dădăceală, tutelare sau excesivă dirijare a copiilor angajați într-o activitate. Controlînd munca pionierească vom da notă mare acelui comandant care nu se vede și nu se aude în timpul acțiunii reușite, nu celui care prin agitație excesivă și suprapunerea sa pionierilor reușește să devină vedeta activității, iar pionierii simpli și docili spectactori. Aceasta duce la blazarea copiilor.

Activizarea reală a copiilor este cerută și de considerentul că numai în procesul activității se dezvoltă facultățile psihice, aptitudinile, talentele. Dezvoltarea, se știe doar, este funcție de exercițiu. Din punct de vedere al satisfacțiilor pe care le gustă copiii cînd pot construi cu puteri proprii ceva, cînd verifică în practică o idee, un cadru mai nimerit decît activitatea în cercuri nici că se poate închipui. Și totuși, aici se strecoară mult formalism.

Sînt cercuri foto în care tot anul s-au citit referate despre istoricul fotografiei și numai din cînd în cînd, la un singur aparat, a lucrat doar profesorul. E de mirare că spre sfîrșitul anului s-a rărit sensibil numărul membrilor cercului și că nici unul dintre cei rămași nu e în stare să facă o fotografie? Chiar la unele cercuri care nu presupun aparate și consum de substanțe și materiale, cum ar fi cele de literatură, întîlnim aerul de la clasă. Cîte cercuri de elevi au ajuns la stadiul de autoconducere? Foarte puține. Nu este acest fapt o frînă în calea dezvoltării inițiativei creatoare, în calea asigurării caracterului atractiv al muncii din cerc?

Organizarea judicioasă a activității din cercuri declanșează adevărate reacții în lanț. La Școala generală nr. 141, raionul Lenin din București, elevii au construit mandoline în cadrul cercului tinerilor constructori. Cercul de artă plastică le-a ornamentat artistic. Pe baza acestei realizări s-a născut cercul de mandoline al școlii care este fermentul tuturor manifestațiilor artistice ale unității.

Roadele muncii din cercuri sînt relatate în revistele școlare de uz intern, care apar tot mai numeroase în ultimul timp. Numele lor e sugestiv: *Muguri, Licăriri, Mlădițe, Începuturi* etc. Alcătuirea lor de către elevi este un prilej de activizare a facultăților lor creatoare. De asemenea, expozițiile periodice cu lucrările copiilor sînt un stimulent al muncii lor. În diferite regiuni s-au alcătuit albume-ștafetă în cinstea Zilei pionierilor, care, circulînd la nivelul unui raion sau al unui oraș, din unitate în unitate, au înregistrat cele mai frumoase creații ale pionierilor. La Brașov acest album se numea „Din așa părinți de seamă, în veci s-or naște luptători", iar la Constanța, „Copiii, florile patriei, mulțumesc din inimă partidului".

Uneori, antrenarea copiilor e în funcție și de natura activității. Dacă două săptămîni la rînd se programează numai acțiuni statice în care copiii stau pasivi și mai mult în încăperi închise (vizionări de spectacole, conferințe, recenzii, concursuri pe diferite teme — la care participă 4—5 elevi, — recital de poezie etc.), în acest caz nu trebuie să ne mire faptul că interesul pentru activitățile pionierești se stinge. Acțiunile în aer liber, jocurile sportive și întrecerile, turismul și organizarea de expediții, jocurile și concursurile de orientare, colecționarea de plante, pietre și insecte, fotografia, pictura, cîntul și dansul, pregătirea unor mîncăruri în excursie, solicitarea unor ajutoare în caz de accident, amenajarea de baze sportive simple, le creează o robustețe fizică și

psihică, îi fac optimiști, curajoși și dornici să se angajeze în tot mai interesante și variate acțiuni. În fond, activitatea pionierească tocmai acest lucru ar trebui să-l stimuleze, pregătind copiii pentru viață.

f) În aprecierea muncii desfășurate cu pionierii, un criteriu important îl reprezintă și *gradul de atractivitate* conferit de fiecare acțiune.

Psihologii definesc atenția ca fiind interesul în acțiune. Deci, o activitate intră în sfera atenției copiilor, îi atrage, numai dacă vizează interesele apropiate, specifice vîrstei. Diferențierea pe vîrste și uneori chiar pe sexe a activităților pionierești mărește gradul de atractivitate a acestora. Comandanții sînt îndrumați să sugereze copiilor astfel de jocuri, întreceri sportive, concursuri pe diferite teme, vizite, întîlniri, expediții etc., care țin pas cu instruirea lor la școală.

Dacă se programează un concurs pentru cel mai bun povestitor, el să antreneze copiii care se află la vîrsta poveștilor, iar dacă unitatea organizează excursii, să nu pună alături copiii din clasa a III-a cu cei din clasa a VIII-a. Efortul pe care pot să-l facă ultimii nu este egal cu al primilor. Exemplele se pot înmulți în ceea ce privește vizionarea spectacolelor, munca în cercuri etc.

Un alt element care asigură atractivitatea îl constituie varietatea, noutatea și caracterul de surpriză al acțiunilor. Inventivitatea comandanților trebuie să fie activă și să o alimenteze pe cea a copiilor, spre a asigura succesul în munca desfășurată. Ea trebuie să răzbată dincolo de hotarele lecțiilor. Căci cel mai mare dușman al activităților din-afară de clasă este inerția stilului de muncă statornicit în metodica desfășurării lor. Acei comandanți care prelungesc activitatea dincolo de limitele ei, sau cultivă buruiana paralelismului, care transferă didacticismul în munca extrașcolară ținînd mîinile strînse pe volanul tuturor acțiunilor, nu cîștigă adeziunea copiilor. S-a vestejit intens caracterul de ședință al unor activități pionierești, caracter care îmbătrînește și blazează copiii. Dar nu mai puțin nepotrivit e cel de lecție.

Conducătorii de cercuri care la literatură fac analize literare de tipul celor din orele de limba română, sau care la cercul de matematică rezolvă exerciții similare celor din clasă, transformă activitatea respectivă în lecții sau meditații, răpindu-i orice atracție.

La Consiliul orășenesc Constanța, s-a conturat preocuparea de a veni în întîmpinarea pionierilor cu forme inedite de activitate. Ștafeta kilometrilor, concurs cu multe probe de atenție, memorie, perspicacitate, rapiditate etc. a mobilizat școlile într-o întrecere fără precedent. Constănțenii s-au străduit să inițieze sub diferite forme noi asemenea acțiuni, în variante care au captivat copiii. În unele regiuni apreciem ca plină de fantezie ideea de a înmîna cărți copiilor premiați la diferite concursuri, pe care și-au pus autograful personalități de seamă ale artei, științei, sportului nostru.

Uneori întîlnim la diferiți comandanți și tendințe de megalomanie. Ele se manifestă sub forma unor denumiri pompoase pentru activități modeste sau banale. Medalionul literar este în aceste cazuri o simplă biografie de scriitor, procesul literar denumește doar o recenzie, serata științifică se transformă într-o conferință de popularizare a unor cuceriri științifice, expediția pionierească pe urmele unei personalități ajunge o fugitivă vizită într-o casă memorială ș.a.m.d.

Atracția este determinată și de calitatea activităților întreprinse. O șezătoare în care cîntecele sînt impecabil realizate, recitările expresive, dansurile merg ca pe șnur, lasă o impresie frumoasă copiilor. Calitatea acțiunilor devine un stimulent incontestabil al energiei copiilor, căci numai educarea prin valori autentice devine eficientă.

Uneori concursurile pe anumite teme sînt un balast pentru unii concurenți, alteori, în împrejurări schimbate, sînt un punct de atracție. Cînd concursul suferă de un exces de regizare, solicitînd răspunsuri știute la întrebări banale, deci cînd asistăm la concursuri-catihetice, trebuie să-i înțelegem pe concurenți de ce a doua oară nu-și mai asumă asemenea povară.

O altă condiție a asigurării atracției o constituie legarea de viață a tuturor formelor de activitate pionierească. Incontestabil că vom aprecia ca pozitivă educarea respectului și admirației față de trecutul de luptă al poporului și de tradițiile progresiste, dar în același timp vom orienta atenția spre prezent și viitor. Copiii trebuie să crească înțelegînd realizările actuale, dornici să participe la cele viitoare. De aceea, întîlnirile cu oameni care să le arate succesele industriei, artei, științei, politicii noastre, vizitele la uzinele și fabricile mai însemnate, pe șantiere ale construirii socialismului, în zonele pitorești ale patriei, îi plasează în freamătul viu al dezvoltării țării, îi fac contemporani cu năzuințele poporului, și îi feresc de paseism.

g) Un obiectiv de seamă al controlului și îndrumării îl constituie și *antrenarea tuturor factorilor educativi în munca pionierească*. Acest fenomen oferă posibilitatea ca într-o unitate, sau chiar într-un detașament, copiii să beneficieze de influențe variate, în sfera activității lor să se oglindească personalitatea mai multor educatori. Astfel se elimină unilateralitatea, care pîndește pe comandantul ancorat prea statornic numai în posibilitățile oferite de specialitatea proprie.

Între acțiunile întreprinse se stabilește un echilibru, încît fiecare detașament va participa atît la activități cultural-artistice cît și sportiv-turistice, sau tehnico-științifice. Mai mult, atragerea profesorilor clasei la diferite acțiuni : munca din cercuri, serbări școlare, excursii etc. poate fi întregită cu solicitarea unor părinți sau instructori voluntari dinafara școlii. În multe orașe sînt cercuri tehnice conduse de ingineri, la Cluj sînt cercuri de păpușari îndrumate de artiști ai teatrului de păpuși, iar la Turda există un activ studio al pionierilor pe lîngă teatrul din localitate. La confluența atîtor contribuții, personalitatea copiilor se modelează în cele mai variate și nuanțate direcții.

Solicitarea inițiativelor tuturor factorilor educativi determină și un alt efect, care se resimte mai ales la nivelul raionului și al regiunii. Nu rareori zugrăvirea tabloului activităților pionierești dintr-un raion sau o regiune se face prin citarea unei școli care a organizat excursii reușite și progresive cu masa de elevi, a unei școli care a desfășurat un izbutit carnaval urmat de o ingenioasă paradă a costumelor, a altei unități în care există un cerc prosper de radiofonie, sau o stație meteorologică condusă de pionieri etc. Pe ansamblul raionului activitățile acestea sînt frumoase și variate. Raportate însă pe unități și în cadrul acestora la numărul pionierilor, constatăm că ele sînt sporadice, insuficiente. Ele nu justifică în nici un caz automulțumirea forurilor care le-au centralizat.

Analizat mai de aproape fenomenul pledează pentru alte interpretări. Acțiunile menționate au izvorît de cele mai multe ori din inițiativa unui cadru didactic inimos, sau din cea a unui colectiv școlar bine închegat și just orientat. Ca să fie îndreptățită mulțumirea unui consiliu pionieresc raional, înseamnă că oricare din aceste activități să poată fi raportată la cel puțin 15—20 unități școlare, adică formele reușite să dobîndească caracter de aproximativă generalizare, sub îndrumarea raionului.

h) Cu aceste precizări intrăm în raza unui alt obiectiv al controlului activității pionierești și anume cel al *sesizării nivelului muncii metodice* desfășurate în unități și consilii. În fiecare unitate își desfășoară activitatea consiliul pe școală al Organizației

pionierilor. Conform atribuțiilor sale, el îndrumă activitatea cadrelor care muncesc cu pionierii, asigură aplicarea instrucțiunilor și îndrumărilor metodice, se ocupă de organizarea și desfășurarea întregii activități pionierești. Din experiența unor consilii regionale rezultă că analiza constatărilor din timpul controlului unei unități e bine să se facă în fața membrilor consiliului pe școală, spre a asigura îndrumarea unitară a tuturor comandanților.

În ședințele trimestriale ale unor consilii pe școală se dezbat probleme importante ca: „Asigurarea unui conținut atractiv activităților pionierești", „Contribuția activităților pionierești la educarea patriotică a copiilor", „Intensificarea vieții de organizație" etc. Din păcate, în multe școli se neglijează activizarea consiliului pionieresc, fie motivîndu-se că acesta nu și-a cristalizat personalitatea, fie din cauză că e concurat de unele forme ale muncii metodice cu tradiție în școală: comisia metodică a diriginților, comisiile metodice pe specialități și consiliul pedagogic.

O parte din sarcinile muncii metodice în domeniul activității pionierești se poate realiza și prin intermediul celorlalte foruri metodice din școală. Comisia metodică a diriginților poate lua în studiu unele atribuții ale dirigintelui în calitatea sa de comandant, iar în cadrul schimbului de experiență să planifice interasistențe și la activități pionierești (șezători, concursuri, vizite etc.). De asemenea, comisiile metodice pe specialități să programeze asistențe la cercurile de elevi aferente lor, la excursii, medalioane, simpozioane și altele.

În multe consilii pedagogice se abordează teme educative care contribuie la generalizarea unității de cerințe între pedagogii unei școli, implicit la armonizarea muncii educative de la lecții cu cea dinafara clasei. În aceste condiții nu se mai întîlnește într-un detașament o muncă susținută și de calitate, iar în alt detașament din aceeași școală, un stil de muncă diametral opus. Activitatea metodică bine orientată acționează în forma principiului vaselor comunicante, la toate nivelele organizației.

i) Cercetarea oricărei activități duce în ultimă analiză la sesizarea *stilului de muncă* ce o generează. Sub noțiunea aceasta se îngemînează totalitatea aspectelor care conferă muncii un anumit grad de eficacitate, un specific care o diferențiază de activitatea din alt domeniu, de raporturile ce se statornicesc între cei angajați la aceeași lucrare. Cu alte cuvinte, stilul de muncă este rezultat al muncii și în același timp factor esențial de influențare a activității. Dacă între membrii unui colectiv pionieresc domnește încrederea reciprocă, spiritul de într-ajutorare tovărășească, toate acțiunile se desfășoară plăcut, într-o atmosferă de optimism, de voioșie, de atracție. În acest sens este simptomatic modul în care comandanții se adresează copiilor.

Atitudinea calmă, politicoasă, izvorîtă din dragostea față de copii, acționează ca o baghetă magică, netezind asperități temperamentale sau de caracter. Ea se îmbină armonios cu exigența, cu lipsa de oscilații, de alunecare spre extreme. Copilul simte educatorul ca un fin instrument de rezonanță și îi face loc în atențiile, stima și întrebările sale și lui îi împărtășește gîndurile, nedumeririle sale, îl consultă cînd construiește ceva, cînd concepe o lucrare. Lui îi spune bucuriile și amărăciunile sale.

Încrederea copilului în educator reprezintă chezășia reușitei muncii pionierești. În climatul acestei încrederi se zămislește receptivitatea față de nou, față de interesant, de atractiv. Personalitatea comandantului dobîndește farmecul noului, care fermentează, atîță curiozitatea copilului.

Incontestabil că stilul muncii are ca o componentă esențială tactul pedagogic, adică acel simț al măsurii care fixează raportul just între cît dai și cît pretinzi, între

vorbe și fapte. Asistăm la o activitate pionierească. Totul decurge firesc, jocul într-o continuă explozie de bunăvoie, dansul în ritm avîntat, concursul într-o autentică atmosferă de competiție. Copiii sînt răpiți de momentul dens al activității, prinși ca într-o vrajă de țesătura fină a secvențelor ei. Setea lor de acțiune nu e stăvilită de verbiajul anost al unui „pedagog de școală nouă", ci alimentată de discreția unui comandant care aproape nu se vede, dar care face un gest cu tîlc, aruncă o glumă uneori, risipește zîmbete molipsitoare, se bucură de succesele fiecărui copil. Cînd activitatea se încheie, toți o regretă, li se pare prea scurtă și numai speranța într-o acțiune viitoare, similară ca stil de desfășurare, îi împacă pentru moment. Altă dată asistăm la activități care se desfășoară rigid, într-o atmosferă apăsătoare. Comandantul tipă, elevii sînt crispați din cauza bruscărilor și așteaptă momentul eliberării din cazne le programului.

Stilul de muncă statornicit între copii reflectă pe cel stabilit între educatorii lor. Iar acesta din urmă face parte din climatul cultivat de conducerea școlii. De aceea, colaborarea directorului și a comandantului de unitate, a acestor conducători cu colegii lor, cadrele didactice, este dătătoare de ton.

Ceea ce trebuie să desprindă îndrumătorul muncii pionierești de la o vizită într-o unitate la altă vizită, pe linia stilului muncii, este sensul ascendent al activității educative, progresul realizat. De asemenea, el va căuta să surprindă și operativitatea muncii, ca o componentă importantă a stilului. Aceasta se caracterizează prin promptitudinea luării măsurilor ce se impun în vederea înlăturării neajunsurilor, a lichidării lipsurilor.

Stilul muncii presupune și organizarea temeinică a acțiunilor, economisirea timpului, nu irosirea lui. De aceea face o proastă impresie comandantul de unitate care întrebat ce activități pionierești sînt azi în școală se interesează la comandanții de detașament și află atunci despre ceea ce trebuia să știe dinainte. El nu dovedește că personal îndrumă și controlează sistematic acțiunile respective. Dacă are însă un orar al activităților pe școală, în fiecare zi știe ce detașament și la ce oră are un program sau altul.

j) Succesul și aprecierea multor activități pionierești sînt influențate și de *baza materială* existentă într-o unitate. Deși prin dotarea din partea Ministerului Învățămîntului între școlile de la orașe și cele de la sate nu există diferențe sensibile, totuși școlile din mediul urban au alte posibilități pentru rezolvarea problemelor de ordin material. Ele se află adesea pe lîngă unele întreprinderi care pot oferi substanțe consumabile, utilaje de laborator sau atelier, baze sportive, mijloace de transport pentru excursii și vizite etc.

Controlul activităților pionierești trebuie să stabilească în ce măsură există o justă corespondență între posibilitățile locale și realizările fiecărei unități. Uneori hărnicia și interesul comandanților sau ale cîtorva profesori oferă cadru larg unei game vaste de acțiuni, în condiții de valorificare a unor modeste resurse locale, iar alteori în împrejurările mai bune nu se găsește omul care să le folosească. Se așteaptă totul de-a gata, pe bază de dotare, prin sacrificii bugetare.

La Turda, Școala generală nr. 4 a reușit să-și formeze o frumoasă bază sportivă fără nici un ban, stîrnind invidia chiar a U.C.F.S.-ului. Cu ajutorul comitetului de părinți s-au transportat cîteva vagoane de zgură, amenajîndu-se o platformă care vara ține loc de scenă largă în aer liber, teren de volei sau handbal, iar iarna e patinoar căutat de copiii întregului oraș. La Micfalău, în raionul Sf. Gheorghe, profesorul de

educație fizică a pus bazele unei complexe baze sportive, exclusiv prin cîștigarea interesului unor întregi serii de elevi.

Desigur sporirea bazei materiale pentru activitățile educative dintr-o unitate școlară nu vizează numai latura economică a problemei, ci mai ales pe cea educativă. Este știut că elevii muncesc mai cu tragere de inimă la activități care se bazează pe aportul lor ; și păstrează mai cu grijă bunurile pe care le creează ei, decît pe cele din dotare. Li se cultivă sentimentul satisfacției pentru realizările proprii și li se întărește simțul răspunderii civice față de obiectele care încorporează efortul uman, a căror valoare o constituie munca investită.

La nivelul orașelor și al raioanelor e posibil să se amenajeze spații de joacă, terenuri sportive simple, stranduri etc. Consiliile Organizațiilor pionierilor, prin comisiile de resort, pot impulsiona înmulțirea bazelor sportive, a cercurilor tehnice bine dotate, a laboratoarelor foto și a cinecluburilor, a atelierelor școlare. E necesar să se încurajeze și organizarea de tabere, puncte turistice în corturi, asigurîndu-se baza lor materială.

★

Succesul controlului și îndrumării activității pionierești nu este asigurat prin simpla enumerare a unor obiective socotite principale în acest domeniu. Urmărirea acestor obiective e necesar să se facă sistematic, competent, temeinic, în spirit de echitate și paralel cu valorificarea constatărilor. Merită să fie analizată aparte metodica îndrumării și controlului muncii pionierești, întrucît specificul acestei activități își spune cuvîntul și aici.

Nu se controlează și nu se îndrumă o muncă atît de subtilă, în care afectivitatea deține primatul, prin măsuri administrative, acte birocratice sau înăbușirea inițiativelor și elanului în muncă. Controlul de calitate sparge tiparele inerției, respinge formalismul, stilul său constituind în substanță un far îndrumător. El statornicește climatul de lucru al organizației, apa vie a acesteia, proiectînd activitatea pionierească într-o atrăgătoare și ascendentă perspectivă a întregii munci educative.

Cercurile de elevi — mijloc eficient de formare multilaterală a pionierilor şi şcolarilor

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY

În ansamblul activităţilor pioniereşti şi, în general, a celor în afară de clasă, cercurile de elevi ocupă un loc de seamă, îndeplinind funcţii instructive şi educative specifice, care sînt chemate să aducă contribuţia lor la pregătirea şi formarea multilaterală a tinerei generaţii. Multiplele posibilităţi, gama largă a tipurilor şi variantelor (atît sub aspectul conţinutului, cît şi al formei) în care se pot încadra astfel de activităţi cu pionierii şi cu elevii în general oferă cîmp larg iniţiativei şi inventivităţii cadrelor didactice, manifestării spiritului creator şi activ al elevilor, precum şi pentru folosirea potenţelor educaţionale locale.

Conţinutul şi formele de muncă în cercuri oferă numeroase prilejuri de a lega cunoştinţele teoretice de practică, de a ajuta elevii să cunoască mai bine problemele actuale ale vieţii noastre sociale, de a-i apropia şi chiar de a-i încadra în miezul dinamic al acestei vieţi. Caracterul elastic şi variat al activităţilor în cercuri permite evidenţierea a numeroase influenţe formative asupra elevilor, atît cu privire la dezvoltarea lor intelectuală, cît şi privind atitudinea lor faţă de muncă, conştiinţa şi conduita lor morală, în general, stimulîndu-li-se în acelaşi timp relevarea şi dezvoltarea aptitudinilor şi înclinaţiilor.

Toate acestea explică şi faptul că în urma reorganizării activităţii pioniereşti înfiinţarea de cercuri atît ca număr cît şi ca tipuri a crescut simţitor, prezentînd sub aspect statistic cifre impunătoare. De pildă, în regiunea Cluj, în anul şcolar 1966—1967 au funcţionat 3217 cercuri, repartizate în 52 de specialităţi (tipuri) cu încă o serie de subtipuri şi variante.

Cu toate greutăţile de început ale multora, cercurile au însemnat o contribuţie meritorie la procesul de educare a elevilor, acumulîndu-se totodată o experienţă practică care ne oferă date pentru a formula considerente de ordin mai general. Acest lucru e necesar cu atît mai mult cu cît s-a constatat că multe cercuri n-au reuşit să îndeplinească rolul lor educaţional la nivelul posibilităţilor, tocmai din lipsa cunoaşterii sensului şi a modurilor specifice în care ele pot fi organizate.

În acest scop comisia metodică a Consiliului regional Cluj al Organizaţiei pionierilor a urmărit în cursul anului şcolar activitatea cercurilor în mai multe şcoli din regiune şi îndeosebi în Liceul nr. 2 şi Şcoala generală nr. 4 din Cluj. Observaţiile efectuate şi datele culese, prin comparaţie cu situaţiile din alte şcoli au reliefat anumite probleme generale, valabile pentru majoritatea şcolilor şi cercurilor, ceea ce ne-a îndemnat să le prezentăm pe scurt în cele ce urmează.

Activitatea în cercuri a cuprins aproape toţi pionierii şi şcolarii, mulţi dintre ei desfăşurînd o muncă efectivă, atît în orele afectate activităţilor, cît şi între acestea. Pe lîngă studierea unor probleme teoretice (de care s-au ocupat mai toate cercurile din regiunea Cluj), unele cercuri au avut activităţi deosebit de antrenante, cu o pronunţată semnificaţie educaţională şi socială. Amintim, de pildă, cercul tehnic de la Casa pionierilor din Zălau, unde prin folosirea unui motor de motocicletă s-a construit un tractor în stare să funcţioneze şi să efectueze tracţiuni de o anumită încărcătură, sau construirea şi lansarea de rachete la Casa pionierilor din Turda. Multe cercuri şcolare s-au remarcat prin confecţionarea de costume naţionale, cusute şi

brodate în spiritul tradițiilor locale. Un nivel mai înalt în activitatea cercurilor literare a însemnat redactarea unor reviste literare care tind să-și lărgească profilul, permițînd manifestarea spiritului creator nu numai pe tărîm literar, ci și pe cel științific și tehnic. Multe asemenea exemple ar mai putea fi aduse.

În activitatea cercurilor din regiunea Cluj se manifestă însă și anumite neajunsuri care scad simțitor valoarea ei instructivă și educativă. Sînt multe cazuri cînd cercurile de elevi nu se deosebesc nici prin natura problemelor ce se tratează, nici prin formele de activitate față de procesul de învățămînt ce se desfășoară în clasă. În felul acesta munca în cercuri devine în fond o continuare, o prelungire a lecțiilor de specialitatea respectivă, promovîndu-se aceleași forme de muncă frontală, în locul unor munci independente, pe grupe sau individuale. Se are în vedere doar rolul informațional al cercurilor, scăpîndu-se din vedere aproape total variatele sarcini formative ce pot fi urmărite în cadrul acestei forme de muncă cu elevii.

Asemenea neajunsuri și nepotriviri s-au ivit acolo unde nu se cunoaște rostul, locul și funcția specifică pe care o ocupă cercurile de elevi în sistemul general al activităților școlare, unde nu s-a avut în vedere că față de activitățile obligatorii de clasă, cercurile se deosebesc printr-o serie de trăsături specifice.

Activitățile didactice obligatorii prevăzute în planurile și programele școlare au scopul să asigure realizarea sarcinilor instructive și educative care stau în fața școlii. Acestea însă, oricît de perfecte ar fi, nu pot prevedea toate posibilitățile educaționale, toate problemele ce se ivesc în viața unei școli și nu se pot adapta la particularitățile individuale ale elevilor. Lecția, formă principală de activitate a elevilor în școală, promovează îndeosebi o muncă frontală și deci uniformă. Oricît de creator și elastic ar organiza profesorul desfășurarea lecției, ea limitează procesul de diferențiere și individualizare a învățămîntului față de particularitățile psihice ale elevilor. Deși în ultimul timp se accentuează în mod deosebit pe necesitatea activizării elevilor în cadrul lecțiilor, totuși apropierea profesorului de personalitatea, înclinațiile și aptitudinile elevilor în procesul de învățămînt, cum și stimularea lor în mod adecvat se pot realiza doar parțial. În întregul proces de desfășurare a activităților frontale (cu întreaga clasă) profesorii se orientează după nivelul mediu al clasei.

Toate acestea fac necesară introducerea în sistemul muncii școlare a unor forme de activitate care să întregească, să completeze unele limite pe care le are lecția prin însăși natura ei. O asemenea formă este și cercul. El se deosebește (trebuie să se deosebească) atît prin conținut cît și prin formă de lecție. Numai în acest fel își are justificarea pedagogică și poate îndeplini funcția lui educativă specifică.

Prima și cea mai importantă caracteristică a activităților din cercuri este aceea că ele urmăresc *relevarea și stimularea dezvoltării înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor elevilor.*

Se știe că aptitudinile copiilor prezintă o mare diversitate, mai ales cele de un caracter mai complex. Ele nu se manifestă întotdeauna în mod spontan, ci numai în anumite condiții favorabile, cînd sînt solicitate în activitate asemenea facultăți și cînd au cîmp larg de a se reliefa. Chiar și în aceste cazuri, practica ne arată că nu putem stabili reguli precise de manifestare a diferitelor aptitudini și înclinații. În unele cazuri ele apar precoce, iar alteori cu anumite întîrzieri. Dacă mai ținem cont și de faptul că aptitudinile prezintă, în general, o mobilitate destul de accentuată, atunci ușor ne dăm seama de dificultățile ce le vom întîlni în cunoașterea, depistarea și stimularea dezvoltării lor.

Deşi aceste cerinţe caracterizează întregul sistem al activităţii şcolare, munca în cercuri prezintă avantaje deosebite pentru realizarea ei. Considerăm că chiar în aceasta constă rostul principal al cercurilor şcolare, prin aceasta ele pot completa şi întregi, propriu-zis, procesul de învăţămînt, tocmai pentru că au un conţinut atît de diferenţiat şi variat, iar elevii participă la activităţi în mod benevol, după interesele şi înclinaţiile lor.

Cercurile mai oferă largi posibilităţi pentru *manifestarea iniţiativei şi creativităţii elevilor*, calităţi atît de importante în definirea profilului intelectuali al viitorilor specialişti. Din acest motiv munca în cercuri nu este o activitate frontală de masă şi uniformă, ci una diferenţiată şi variată pe grupe şi indivizi, solicitînd în permanenţă manifestarea originalităţii, a trăsăturilor particulare ale elevilor.

Aceste funcţii şi caracteristici specifice ale cercurilor de elevi faţă de alte activităţi şcolare trebuie avute în vedere în toate momentele organizării şi funcţionării lor. Ne referim în acest sens la recrutarea şi încadrarea elevilor în diferite cercuri, la conţinutul şi metodica activităţilor.

a. *Înfiinţarea cercului şi recrutarea elevilor.* Înainte de a se organiza un cerc, se cer studiate, pe de o parte, pregătirea şi nivelul de cultură generală, golurile care au loc în această privinţă şi îndeosebi aptitudinile elevilor, iar pe de altă parte condiţiile obiective şi subiective date în şcoala respectivă, care să permită funcţionarea cercului cu o eficienţă instructivă şi educativă ridicată. Ne gîndim îndeosebi la baza materială necesară activităţii respective, precum şi la persoanele competente care să conducă munca. În această privinţă să nu ne limităm numai la şcoală şi la profesori, ci să studiem ce ajutor ne pot oferi întreprinderile economice, instituţiile din localitate, părinţii elevilor şi specialiştii.

La încadrarea elevilor în diferite cercuri se mai procedează încă administrativ şi rigid. De exemplu, în comuna Floreşti (Cluj), la începutul anului şcolar, elevii au fost împărţiţi în cercuri în mod mecanic, fără să se ţină cont de înclinaţiile lor. După trei luni de activitate, mai bine spus de inactivitate, a trebuit să se revină asupra acestei împărţiri şi să se efectueze o nouă repartizare a elevilor. În multe cazuri singurul criteriu de încadrare a elevilor în cercuri este nota. Deşi nota este un indiciu preţios privind interesul elevului faţă de obiectul respectiv, ea nu poate constitui singurul criteriu. Elevii învaţă din diferite motive şi obţin rezultate diferite. Succesul la învăţătură ce se exprimă prin notă poate reprezenta într-o măsură mai mare sau mai mică înclinaţiile şi aptitudinile elevilor.

Recrutarea elevilor în cercuri, privită ca o acţiune pedagogică, cere o investigaţie prealabilă din partea învăţătorilor şi profesorilor în privinţa cunoaşterii elevilor şi o pregătire minuţioasă a lor pentru a putea alege cercul preferat.

Activitatea preconizată în cercul respectiv se cere a fi popularizată în rîndul elevilor cît mai concret şi plastic, astfel ca ei să se hotărască în cunoştinţă de cauză. Deşi este de dorit ca fiecare elev să activeze într-un cerc, totuşi acest lucru nu poate fi general şi obligatoriu. După părerea noastră pot fi înscrişi într-un cerc numai acei elevi care manifestă un anumit interes şi înclinaţii pentru activitatea respectivă.

b. *Conţinutul activităţilor.* În dependenţă de specialitatea cercului, de tipul lui şi de condiţiile concrete, conţinutul activităţii în cercuri poate fi extrem de variat şi am putea spune inedit. De exemplu, cercul de literatură, care se întîlneşte în majoritatea şcolilor, în dependenţă de conţinutul lui se prezintă sub formă de: cercul de citire expresivă, recitare şi povestire, cercul tinerilor folclorişti, cercul de creaţie etc. Cercurile din domeniul ştiinţelor biologice pot fi, de pildă, cercul cultivatorilor de

cereale, de plante decorative, de legume, al apicultorilor, cercul de colecționari, de protectori ai naturii etc. și fiecare din acestea poate avea un conținut concret, deosebit de diferențiat. De exemplu, cercul „Prietenii pădurii" din comuna Pădureni (raion Gherla) a studiat dăunătorii pădurii și mijloacele de combatere a lor. Pionierii au efectuat excursii în păduri, punînd în practică cunoștințele însușite, învățînd cu acest prilej poezii și cîntece inspirate de frumusețea pădurii. La Școala generală nr. 1 din Turda, în cadrul cercului tehnic, paralel cu însușirea cunoștințelor privind funcționarea soneriei și motorului electric, membrii cercului au construit aparate de emisie-recepție, circuit electric cu microfon și telefon, sonerie etc., îmbinînd în felul acesta cunoștințele lor teoretice cu procesul de formare a unor priceperi și deprinderi practice.

Alături de varietatea și bogăția planului de muncă al cercului, să existe pe anumite perioade o constanță și durabilitate a temelor, în așa fel încît elevii să poată aprofunda studierea lor și să efectueze o activitate practică, sistematică. Sînt și cercuri unde ne întîlnim cu o situație opusă celei arătate mai sus și anume nu se concretizează activitățile și planurile de muncă. În planul unui cerc de geografie din Cluj se arată că elevii vor face proiecții, lecturi, călătorii imaginare pe harta patriei, modelaj în plastilină și drumeții, fără a se preciza însă ce conținut vor avea aceste forme de muncă. În asemenea cazuri, activitățile în cercuri au un conținut sărac, neadecvat și plicticos. În stabilirea conținutului activității cercului trebuie avut în vedere și faptul ca el să fie de așa natură și atît de diferențiat încît să presupună o muncă efectivă din partea fiecărui membru al cercului.

Activitatea în cercuri este și un prilej de a apropia elevii de viață, de problemele actuale ale societății noastre. Multe cercuri ca, de exemplu, cele tehnice, ale tinerilor naturaliști, ale tinerilor folcloriști sau etnografi, ale cultivatorilor de cereale, legume ș.a., pot cuprinde în planul lor de muncă rezolvarea unor probleme de interes și utilitate socială, producînd chiar valori materiale sau culturale. Semnificația educativă a unor asemenea activități sporește prin faptul că elevii se consideră părtași activi în rezolvarea problemelor de ordin social ce stau în fața localității, raionului sau regiunii respective.

În stabilirea conținutului concret al cercurilor se întîlnesc atît probleme teoretice, cît și practice. Este important însă să existe o legătură organică între cele două feluri de activități. De pildă, la cercul de chimie de la Liceul „Emil Racoviță" din Cluj, lucrările și experiențele practice sînt o ilustrare și aplicare a celor studiate și discutate în mod teoretic. Sînt însă și cazuri cînd temele teoretice și activitățile practice se stabilesc oarecum dispersat, la întîmplare și este evident că dispersarea temelor și lipsa de legătură între teorie și practică diminuează mult eficiența educațională a acestor cercuri.

c. *Metodica organizării și desfășurării activităților.* Cea mai importantă cerință a metodicii cercurilor o considerăm aceea ca elevii să desfășoare o muncă independentă, să-și manifeste inițiativa și creativitatea lor. Chiar și în acele cazuri cînd tema cercului are un caracter teoretic și în ședințe se prezintă conferințe sau referate, este necesar ca în studierea independentă a problemelor respective să fie incluși toți membrii cercului. Această cerință se realizează mult mai ușor atunci cînd activitatea cercului se desfășoară în laborator, atelier, pe lotul școlar etc. Aici se cer însă promovate experimente, observări independente, confecționarea unor aparate simple, lucrări practice de aplicare a teoriei în practică.

Activitatea în cercuri, pe cît e posibil, să aibă un caracter de cercetare, de experimentare. Mai ales în cadrul cercurilor de fizică, chimie, biologie, munca se poate

organiza în așa fel încît elevii să experimenteze, să cerceteze anumite probleme și pe această bază să descopere și să înțeleagă legitățile respective.

Din cele arătate rezultă că activitatea cercurilor nu se reduce la ședințele lunare, că acestea sînt doar un prilej de a prezenta rezultatul unor activități, iar din punct de vedere educațional, doar munca ce se desfășoară între aceste ședințe lunare prezintă interes deosebit.

Activitatea între ședințe se organizează în mod concret pe baza fixării unor sarcini colective, pe grupe sau individuale, după natura activității sau a problemei studiate, ținîndu-se cont de interesele și înclinațiile individuale ale elevilor.

În stabilirea mărimii cercului e bine să avem în vedere faptul ca fiecare membru al lui să aibă posibilitatea și obligația de a desfășura o activitate concretă. Nu se poate stabili însă o regulă general valabilă în privința numărului de membri ai cercului. Cercurile tehnice, de pildă, și acelea unde se desfășoară o activitate experimentală nu pot fi prea mari (maximum 30—40 de membri) însă cele cu un caracter mai teoretic pot cuprinde mai mulți elevi. Aceste cercuri pot fi împărțite pe secții și subsecții și în afară de unele ședințe comune activitatea să se desfășoare pe colective (grupe, subsecții, secții).

Inițiativa și independența elevilor se stimulează nu numai în activitatea propriuzisă a cercului, ci și în organizare. In aparență, în întreaga organizare și activitate a cercului, elevii să fie îndrumați să se conducă singuri. Colectivul de conducere al cercului se stabilește pe temeiul sarcinilor și al activității concrete, pentru a nu exista nici o funcție formală a cercului.

Toate acestea nu exclud conducerea pedagogică permanentă a activității cercului. Membrii cercului sînt de fapt copii lipsiți de o pregătire, de o experiență necesară și numai o îndrumare calificată le poate asigura succesul muncii. Această îndrumare să fie însă de așa natură încît să nu transforme elevii în simpli executanți ai dispozițiilor profesorilor sau specialiștilor respectivi, ci să le creeze toate posibilitățile ca ei să se manifeste activ, cu inițiativă și independență.

Deși n-a format obiectul direct al studiului de față, considerăm că în prezentarea problemelor pedagogice generale ale cecurilor de elevi nu poate lipsi menționarea faptului că ele aduc o contribuție de seamă la orientarea școlară și profesională a elevilor. Cercurile oferă în această direcție multe posibilități. În primul rînd, în cadrul activităților din cercuri se creează numeroase ocazii de a observa și studia manifestarea și evoluția intereselor, înclinațiilor și aptitudinilor elevilor; se poate verifica temeinicia și autenticitatea lor. În al doilea rînd, cercurile constituie forme adecvate pentru manifestarea aptitudinilor, pentru stimularea și stabilizarea intereselor față de anumite discipline și activități, interese care pot constitui premise valabile în orientarea școlară și profesională a elevilor. În al treilea rînd, în cadrul activităților din cerc elevii au posibilitatea să se autoverifice, să-și încerce forțele lor creatoare, confruntînd dorințele și aspirațiile lor cu exigențele muncii respective. În fine, munca în cercuri oferă elevilor multe elemente în privința cunoașterii naturii, a diferitelor profesii, precum și a cerințelor pe care acestea le impun față de pregătirea specialiștilor din domeniul respectiv.

În încheiere, am dori să subliniem faptul, că pe temeiul experienței cîștigate se va putea trece în anul școlar ce urmează la o nouă fază a organizării activității de cercuri, accentul punîndu-se nu atît pe cifre și rezultatele cantitative, ci pe organizarea metodică, calitativă a muncii, pe aprofundarea și reliefarea funcțiilor educaționale specifice pe care ni le oferă această formă de activitate cu elevii.

Popas în vara pionierilor

GEORGE NESTOR

Pe Valea Prahovei și mai departe la Brașov, în Țara Bîrsei apoi pe Valea Timișului și pe șoseaua Cîmpulungului, spre vîrful Omul, șase așezări pitorești, șase tabere de pionieri: *Sinaia-Schiori, Bușteni, Dîmbu-Morii, Timișul de Sus, Stupini, Bran.*

Dîmbu-Morii, ora 10 noaptea, în tabăra de pionieri liniște. Doar pe coasta muntelui vecin urcă încet un grup mic de oameni. Sînt șase elevi mai mari care l-au rugat pe comandantul unității, prof. Tampa Iancu, să-i însoțească într-o drumeție nocturnă. Comandantul călăuzește scurtul șir indian, urmînd prin întunericul cetinii poteci cunoscute. Se aud tronsnind crengile uscate sub pași, se aude goana unui tren și uneori, cînd liniștea munților se îndesește în preajma lor, se simte cum aerul tare pătrunde și scapă din plămînii tineri.

Iată-i ajunși pe înălțime, dibuind cu privirea larga Țară a Bîrsei cu orașul Brașov, căutînd linia zărilor pe cerul înstelat, minunîndu-se de luminile orașului, care uneori se afundă și urcă pe munții din preajmă.

La baza activității: întocmirea programelor

Jos în tabără, copiii dorm după o zi de petrecere cu natura, cu muzica și voioșia jocului. Numai de la o singură fereastră lumina se încumetă să se strecoare, să se oprească apoi pe ființa brazilor bătrîni. Directoarea taberei, prof. Olga Popescu, mai veghează încă. Somnul ei este mai scurt decît al copiilor, grijile mai mari. Este unul dintre multele cadre îndrăgostite, pasionate de munca pionierească, a căror prezență în tabere înseamnă un prilej de nobilă dăruire. Prin mîinile ei trec unul cîte unul caietele comandanților de detașament, în care se află înscrisă activitatea pentru a doua zi.

Cu voia ei să răsfoim registrele, caietele, hîrtiile de pe birou. Poate că modul cum colectivul de conducere de la Dîmbu-Morii își planifică și-și desfășoară munca ar putea folosi ca o bază de discuție.

1. *Planul general de muncă al taberei*, alcătuit pentru toată perioada, cuprinde activitatea cultural-educativă, igienico-sanitară și organizatorică. El însumează măsurile necesare îmbunătățirii bazei materiale și a activităților cultural-sportive, toate problemele mari și acțiunile ce se pot organiza în funcție de specificul regiunii (obiective cultural-industriale, locuri pitorești, monumente istorice etc.).

2. *Programul de activitate pe serie* se întocmește ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă, psihice și fizice ale copiilor, de pregătirea lor, dacă sînt din regiune sau veniți din altă parte a țării (mare, munte, șes). Participă la întocmirea lui directorul taberei, comandantul de unitate și comandanții de detașament și se specifică activitățile pe zile, prevăzîndu-se și dublarea lor pentru cazul cînd timpul ar fi nefavorabil.

3. *Programul zilnic.* Preluînd acțiunile zilnice prevăzute în programul de serie, comandantul de serviciu le fixează în timp, indicînd orele, avînd grijă să asigure o odihnă rațională copiilor, să folosească factorii naturali în cadrul unei ambianțe de destindere și voioșie. Tot în programul zilnic, consultînd comandanții de detașament, prevede concret itinerariile excursiilor sau drumețiilor, obiectivele ce se vor vizita, acțiunile cultural-sportive pe unitate și detașamente.

4. *Caietul comandantului de detașament*, în care comandantul își notează activitatea în mod amănunțit, respectînd regimul de zi și ținînd seama de particularitățile

copiilor. Nu toți pionierii și școlarii cuprinși într-o serie au aceeași vîrstă, pregătire etc., deci se pune accent și pe munca divizată, munca pe detașament. Comandantul de detașament, precizează scopul urmărit prin acțiunea organizată, pentru ca eficiența ei să fie sporită, continuă, într-o unitate crescîndă.

5. *Caietul profesorului de muzică și al profesorului de educație fizică* în care profesorii de specialitate își planifică munca potrivit programului pe serie, potrivit vîrstei, sexului și posibilităților fizice, organizînd acțiunile în vederea unui scop, în mod gradat, de la simplu la complex.

Comparînd programele celor șase tabere, Dîmbu-Morii realizează în plus caietul comandantului de detașament, al profesorului de educație fizică și profesorului de sport, a căror utilitate este justificată în primul rînd pentru că prin ele educatorul realizează raționalizarea acțiunilor, scopul și divizarea pe specific. În caietul profesorului de sport se vede clar gradarea efortului fizic în vederea activităților în perspectivă, care pot fi excursiile, drumețiile, jocurile etc. Diferitele exerciții și jocuri urmăresc după o planificare dezvoltarea unor însușiri cum ar fi inițiativa sau îndrăzneala, atenția sau corectitudinea, dezvoltarea simțului echilibrului, respectarea regulilor de joc și așa mai departe.

În aceeași drumeție, de pildă, care se face cu întreaga unitate, comandantul detașamentului format din elevi de clasa a cincea înscrie în scopul acțiunii cunoașterea florei și colecționarea de plante, pe cînd comandantul detașamentului format din elevi de clasa a șasea înscrie cunoașterea faunei și colecționarea de insecte, prin urmare temele sînt diferențiate după bagajul de cunoștințe al elevilor. Sînt numai cîteva exemple care confirmă preocuparea educatorilor pentru scopul activităților, pentru aprofundarea prin practică a cunoștințelor căpătate în școală.

În alte tabere, unde comandanții nu-și întocmesc asemenea caiete de planificare și gradare a muncii, nu chibzuiesc de mai înainte asupra scopului, activitățile turistice sau sportive nu-și găsesc întotdeauna eficiența. Unul dintre comandanți își duce unitatea într-un sat apropiat pentru ca pionierii să vadă cum sînt construite casele, deși ei erau din regiunea respectivă și crescuți în asemenea case. Cu aceiași copii se organizează altă drumeție la o gospodărie agricolă de stat pentru a cunoaște păsările și animalele domestice, deși majoritatea copiilor erau proveniți din sate. Într-o altă tabără scopul unei drumeții este pur și simplu o vizită la poștă.

Ca o trăsătură general pozitivă a programelor este frecvența acțiunilor în aer liber ca drumețiile, jocurile sportive, exercițiile de gimnastică, focurile de tabără, jocurile de orientare, colectivele de conducere căutînd să pună accent în special pe activitățile de fortificare și distractive.

Activități și activități

Timpul petrecut în tabere oferă mari posibilități de împletire armonioasă a muncii cultural-educative cu acțiunile în aer liber. Concursul de orientare turistică constituie în acest sens un bun exemplu. Această formă de activitate apare în mai toate taberele și mai bine organizată la Stupini și Sinaia-Schiori. După ce, în prealabil, copiii sînt inițiați asupra semnelor turistice, pe o distanță din jurul taberei se marchează cu semnele învățate un itinerariu necunoscut. În anumite locuri indicate pe parcurs sînt ascunse plicuri pe care echipele participante la concurs trebuie să le găsească, apoi să răspundă la întrebările formulate și închise în ele. Fiecare echipă are un caiet, unde își notează răspunsurile și ascunde plicul în același loc pentru a fi găsit și de echipele următoare.

Întrebările sînt formulate din mai multe domenii. De pildă: care este legămîntul pionierilor?; un fragment de proză sau de poezie după care copiii trebuie să recunoască titlul operei și autorul; ce s-a întîmplat la Posada? (localitate apropiată de tabără); care sînt stațiunile balneare de pe Valea Prahovei? etc.

Așadar această formă de activitate nu urmărește numai mișcarea în aer liber, numai orientarea, imaginația și perspicacitatea copilului, ci îl solicită și din punct de vedere al culturii lui generale, el fiind nevoit să facă apel și la cunoștințele obținute în anii de școală.

Astfel de rezultate se obțin și cu prilejul drumețiilor. Scopul acestor activități este nu numai fortificarea organismului, ci și cunoașterea sau, în cele mai dese cazuri, recunoașterea unor realități, obiecte, fenomene, așadar verificarea în practică a cunoștințelor deținute de elevi, în multe cazuri numai teoretic. Determinarea faunei și florei întîlnite în cale apoi colecțiile ce se fac cu prilejul excursiilor și drumețiilor, ca ierbare și insectare, colecții de roci sau de animale tîrîtoare tratate apoi în formol, sînt acțiuni care lărgesc orizontul cultural al pionierului, într-un cadru pitoresc, distractiv și antrenant. Confecționarea unor truse pentru prinderea insectelor, confecționarea unor obiecte prin cioplire, încrustarea pe coji de molid, dezvoltă simțul practic al copilului, îl obișnuiesc să se descurce în anumite situații cu mijloace avute la îndemînă.

Se întîlnesc și forme de activitate cu totul obișnuite, nepotrivite vieții de tabără, alteori mai vioaie, mai antrenante: concursuri pentru cel mai bun recitator, solist vocal sau povestitor, dialoguri față-n față, concursuri de creație etc.

Taberele sînt locuri de recreere și fortificare, însă e necesar să se dea o atenție deosebită și activității cultural-educative, mai cu seamă pentru pionierii din clasele V—VIII. Dacă elevii din clasele I—IV își fac o ocupație și o joacă chiar din a arunca cu pietricele, nu același lucru se poate spune despre cei mai mari. Copiii zilelor noastre sînt dornici de a cunoaște, întîlnesc și înregistrează niște realități, probleme și fapte care se ivesc în afara sau după întocmirea manualelor școlare. Nu va fi interesant și nici atractiv să se organizeze acțiuni, ca de pildă seri literare, medalioane sau concursuri care să reediteze sub altă formă niște lecții din timpul anului. A furniza copiilor însă date noi, legate de unele probleme care preocupă opinia publică și implicit pe copii, este nu numai necesar, dar și interesant. Asemenea activități pot fi realizate cu mare succes prin întîlniri cu ingineri și tehnicieni din uzinele apropiate care să le vorbească liber copiilor, prin întîlniri cu scriitori și sportivi, aviatori și marinari, cu bătrîni înțelepți și sfătoși care să povestească întîmplări interesante din partea locului, legende și folclor, amintiri sau fapte transmise de-a lungul vremii, din trecutul de luptă al poporului. Nu există colț de țară care să nu fie bogat în oameni și fapte. În felul acesta se realizează sudura între generații, prețuirea și mîndria pentru înaintași, permanența spirituală a poporului. Poate că secțiile de învățămînt, consiliile regionale, ar putea stabili de mai înainte oamenii din regiune care să sprijine asemenea activități

Sînt multe probleme care pot fi discutate în timpul cît pionierii se află în tabere, probleme care nu i-ar obosi, ci dimpotrivă i-ar încînta. Pentru aceasta, vorbind de specialitate, e nevoie să se țină seama de componența colectivelor de educatori care însoțesc seriile de pionieri. De asemenea s-ar putea pregăti un număr de materiale, care să vină în sprijinul educatorilor. Astfel de discuții pot fi purtate și în grupuri restrînse și individual.

Prilej de viitoare preocupări

Munca pionierească este o muncă pedagogică, ea pornește de la cunoașterea copilului, iar educatorii înțeleg și realizează acest lucru. Începînd din anul acesta, pionierii mai mari poposesc în tabere în colective formate numai din băieți sau numai din fete. Conducătorii de unități, cadrele didactice cu o experiență mai îndelungată în munca de tabără, găsesc salutară această măsură pentru că în primul rînd baza materială existentă în cele mai multe tabere, nu asigură o separare categorică în privința cazării în dormitoare, a băilor și instalațiilor medico-sanitare.

Vîrsta de 13—14 ani este o perioadă de apropiere și tandrețe cînd copiii caută apropierea sexului opus, dar care în unele cazuri poate continua cu evadări de sub supravegherea educatorilor; apoi, atît băieții cît și fetele nu vin în tabără echipați toți corect în costume de sport, ceea ce creează uneori situații echivoce, speculate de copii. În ceea ce privește desfășurarea activității, în colectivele mixte nu se pot organiza ori ce fel de acțiuni ca de pildă acelea de educație sanitară. De asemenea, nu se pot realiza activități sportive sau jocuri și drumeții comune, fără a se ține seama că fetele au altă rezistență fizică. Fetele sînt mai apropiate, își spun mai deschis gîndurile, se comportă altfel cînd sînt fără băieți, pudicitatea lor se reduce, iar educatoarele pot realiza mai ușor legătura cu colectivul.

Noua situație, această schimbare de structură, implică bineînțeles și schimbări de calitate și conținut în activitatea de tabără. Vor trebui găsite forme noi și adecvate de muncă, metode potrivite particularităților de sex, noile condiții creînd în acest sens alte posibilități. Cele mai multe cadre sînt preocupate de acest lucru și datorită experienței, competenței lor, aplică cele mai bune metode pentru educarea multilaterală a copiilor.

Siguranța în buna desfășurare a muncii : educatorii

Cei mai mulți educatori, profesori sau învățători din cele șase tabere sînt oameni pasionați, oameni care nu numai că știu să lucreze cu copiii, dar sînt convinși de responsabilitatea lor și o trăiesc cu tot elanul. Ei au căpătat o experiență bogată în această muncă. Iată, de pildă, stagiile activității de tabără a celor șase directori: 5 ani, 7 ani, 3 ani, 12 ani, 6 ani.

Desigur că frecvența directorului în aceeași tabără, vară de vară, este favorabilă bunei desfășurări a activității. Directorul devine astfel un bun cunoscător al condițiilor de muncă specifice împrejurimilor, un participant activ în rezolvarea unor probleme gospodărești cu o influență hotărîtoare în perfecționarea activității de tabără. Colectivele de conducere, cadrele de educatori sosesc în tabere la începutul muncii pentru că, deși ar trebui altfel, chiar instructajele la raioane au loc doar cu cîteva zile mai înainte. Dar e bine ca taberele să fie pregătite din timp nu numai din punct de vedere al amenajărilor, reparațiilor și curățeniei, ci și al bazei materiale cultural-sportive. În serviciul de tabere al regiunilor ar putea să lucreze permanent și un cadru didactic a cărui competență ar asigura nu numai înzestrarea corespunzătoare a taberelor cu materiale cultural-sportive, dar și buna lor folosire. În felul acesta nu ar mai intra cărți depășite sau nepotrivite pentru vîrstele respective, nu s-ar ivi defecțiuni în repartiția unor materiale.

Hărți ale regiunii, magnetofoane și pikupuri cu discuri, diascoape, busole sau instrumente muzicale, care pot fi eventual transferate temporar de la unele școli, apoi cîteva corturi cum și alte materiale și echipamente necesare pentru a-i obișnui pe copii

cum să le folosească, într-un cuvînt materialul cultural-sportiv hotărăşte de fapt însăşi calitatea activităţilor în tabără, întocmirea programelor.

În cea mai mare măsură învăţătorii şi profesorii desfăşoară o frumoasă activitate pionierească tocmai pentru că sînt preocupaţi de perfecţionarea formelor şi metodelor de activitate, de îmbogăţirea mijloacelor de educaţie, aplicînd principiul „specific la specific" încît conţinutul muncii de tabără să corespundă cerinţelor pionierilor.

În cooptarea şi repartiţia cadrelor didactice pentru tabere este bine să se ţină seama mai mult de specialitatea, de înclinaţia şi pasiunea ce o manifestă fiecare în munca apropiată cu copiii, pentru că de data aceasta contactul cu dînşii se impune zi de zi şi am putea afirma, oră de oră. Se întîlnesc cazuri cînd în tabere sînt trimişi oameni la întîmplare, unii vin pentru a petrece o vreme la munte şi, bineînţeles, nu depun o activitate susţinută, nu respectă locul de cazare, sau locul la cantină între copii. Desigur că printr-o mai timpurie planificare se pot înlătura aceste neajunsuri.

Vacanţa copiilor, zilele de tabără, trebuie să fie prilej de reconfortare fizică şi morală, o şcoală a sufletului, în care copilul să înveţe a stima omul şi pe el însuşi, să afle un climat de încredere în propriile-i forţe, de optimism. Educarea lui este fără îndoială o muncă pe cît de variată, pe atît de frumoasă şi plină de satisfacţii. Pentru aceasta e nevoie de dragoste şi apropiere sufletească, de încurajare a acţiunilor, de exemplu personal, de sensibilitate, iar majoritatea covîrşitoare a cadrelor didactice dovedesc aceste însuşiri.

★

Din experienţa dobîndită pînă în prezent, s-a văzut că timpul petrecut în tabere constituie pentru pionieri şi şcolari un prilej de reconfortare, de întărire a sănătăţii, de lărgire a orizontului cultural şi aceasta datorită contactului nemijlocit cu natura, cu anumite obiective, cu alte colective de copii şi alţi oameni. Poate că tocmai de aceea ar fi nimerită o extindere a numărului de tabere, eventual şi în corturi, mai ales pe litoral şi pentru copiii mai mari. Poate că, de asemenea, experienţa acumulată de colectivele de conducere în munca de tabără ar putea fi fructificată prin lucrări orientative şi de generalizare a formelor şi metodelor noi, s-ar putea cunoaşte experienţa din alte ţări, şi toate acestea pentru a împlini bucuriile estivale ale copiilor, pentru a le crea cele mai favorabile condiţii de a-şi petrece timpul lor liber.

Frumosul din paleta copiilor

Pe marginea expoziției de desen și pictură a pionierilor și școlarilor din clasele I—VIII

Conf. univ. ALEXANDRU TOHĂNEANU

Expoziția pe țară, cu desene și picturi ale pionierilor și școlarilor, găzduită în luna iunie a.c. la Muzeul Simu din Capitală, a însemnat una dintre frumoasele acțiuni culturale și educative ale Consiliului Național al Organizațiilor Pionierilor și ea a înfățișat roadele unui concurs ce s-a desfășurat pe etape, trierea făcîndu-se la nivelul școlilor, mai departe pe raioane și regiuni, iar în ultima instanță de comisia centrală. Din zecile de mii de lucrări executate în creion, acuarelă, tempera, grafit, ulei etc., pornite din toate părțile țării, la comisia centrală au sosit aproape două mii, iar dintre acestea — după ultima selecție — au fost expuse peste cinci sute lucrări, majoritatea realizate în acuarelă.

Această expoziție a oglindit marele impuls ce se dă astăzi educației estetice și artistice în patria noastră, înțelegerea celor mari față de desenele copiilor, conținutul sufletesc al micilor desenatori și o tot mai adîncă înțelegere a rolului desenului în școală, ca factor al educației estetice și artistice, ca factor de cultură.

La alegerea desenelor s-a avut în vedere criteriul autenticității, al prospețimii de simțire, al aprecierii estetice. S-a prețuit în egală măsură spontaneitatea, afirmarea personalității micilor „artiști", precum și contribuția școlii în îndrumarea acestora pe drumul firescului, al bunului gust, al sensibilității pentru frumos. Desenele copiilor în general sînt pline de farmec. Unii sînt mai îndrăzneți în creația lor, alții mai timizi, tuturor copiilor însă le place să deseneze, imaginea plastică și în special culoarea cîștigîndu-le adeziunea afectivă. În lucrările lor se simte emoția creației și mulți dintre ei fac desene surprinzătoare, prin bogăția de imagini, prin îndemînarea cu care le realizează și le alătură, prin savoarea îmbinării culorilor. Nu se poate spune însă care dintre aceștia vor deveni sau nu adevărate talente. „Precocitatea" la desen poate fi foarte înșelătoare. Împlinirea unui talent cere, pe lîngă toate celelalte, inteligență, pregătire îndelungată, susținută de o mare pasiune și muncă... muncă intensă. În desenele copiilor se vede însă limpede vioiciunea spiritului și sensibilitatea pentru frumos. Cînd spun acest lucru mă gîndesc în mod deosebit la desenele din imaginație și din memorie, și poate la invențiile decorative cînd copiii sînt îndrumați cu pricepere de profesori care le înțeleg psihologia, ei înșiși fiind înzestrați (pe lîngă pregătirea de specialitate) cu o mare sensibilitate artistică.

Majoritatea desenelor expuse îmbină caracterele *muncii* organizate (spirit de observație, disciplină intelectuală, pătrundere analitică și spirit de sinteză) cu cele ale *jocului* (spontaneitate, imaginație sclipitoare, ochii larg deschiși la tot ce încîntă privirea și sufletul, mult entuziasm). Se vede, în desenele alese, cum bucuria pentru culoare, viziunea surprinzătoare, plină de inedit, pot merge mînă în mînă, prietenește, cu deprinderile de ordine în muncă și comportare civilizată căpătate în școală.

În ansamblul lucrărilor expuse predomină desenul din imaginație și din memorie, desenul în care autorii au avut o largă libertate creatoare și lucrul acesta este îmbucurător.

Desenele oglindesc interesele și preocupările copiilor de diferite vîrste, dar și sensibilitatea lor pentru frumos, posibilitățile lor de a-și exprima prin linie și culoare

emoția încercată în fața unei flori sau a unui peisaj. Dintre numeroasele peisaje menționăm pe cele semnate de Toncu Jenica cl. a IV-a Șc. gen. Cotumba (Bacău), Mițoi Florin cl. a VI-a Șc. gen. nr. 2 Giurgiu, Leonte Puiu cl. a VI-a A, Șc. gen. nr. 2 Pitești, Smărăndescu Valentin cl. a V-a Șc. gen. nr. 1 Petroșeni. Sînt prezente și peisaje industriale (Bordoș Nela cl. a VIII-a, Liceul Uricani-Hunedoara, Török Ecaterina cl. a II-a B, Șc. gen. nr. 2 Baia Mare etc.).

Dacă la vîrsta preșcolarilor orizontul cunoașterii lumii înconjurătoare este foarte restrîns iar mijloacele de expresie foarte rezumative, o dată cu intrarea în școală (vedem și din desenele prezentate în această expoziție) acest orizont se lărgește tot mai mult, micii școlari își îmbogățesc și-și perfecționează mijloacele de expresie datorită îndrumărilor primite de la profesorii lor. (Lucrările sosite pentru a fi expuse mărturisesc măsura în care învățătorii și profesorii de desen știu să îndrumeze activitatea plastică a elevilor, stimulînd în același timp afirmarea personalității acestora).

Din desenele școlarilor din primele clase se vede cum aceștia încep să deschidă cu candoare ochii asupra lumii ce-i înconjoară. Alături de lumea imaginativă, de lumea basmelor, în desenele lor încep să-și facă loc imagini izvorîte din observația mai atentă a ceea ce se află în jurul lor. Aceste desene sînt naive, pline de stîngăcie, lucrurile sînt redate cu o foarte mare aproximație, dar impresionează prin sinceritatea lor și prin dorința manifestată de cei mici de a reda ceea ce văd, așa cum văd.

Priceperea cu care cei din jurul lor, cei ce le călăuzesc pașii (învățătorii, părinții etc.) primesc aceste grațioase stîngăcii hotărăște în mare măsură încrederea ce-o cîștigă copiii în ei înșiși, precum și elanul cu care vor traduce lumea perceptivă în imagini plastice.

Desenele elevilor din clasele V—VII se afirmă nu numai prin marea lor bogăție numerică ci și prin calitatea lor estetică, prin remarcabila varietate a subiectelor, prin diversitatea mijloacelor de expresie. Naturi moarte, flori, încercări de portrete și autoportrete, peisaje și mai cu seamă multe scene de viață stau alături, armonizîndu-se și întrecîndu-se în hărnicie. Omul, cu creațiile sale, natura și animalele au oferit prilejuri pentru o mare varietate de imagini. Sînt înfățișate lucrurile dragi copiilor, legate de familie, de casa părintească, de locurile natale. Sînt evocate amintiri și impresii din excursii, sînt înfățișate diferite scene de muncă, forfota orașelor și pitorescul satelor. Pătrundem, călăuziți de un mare număr de desene, în lumea poveștilor și a basmelor. Ne dăm seama de ecourile ce le-au trezit lecturile în imaginația prodigioșilor expozanți. În desenele lor, pionierii și școlarii au consemnat evenimentele și marile realizări ale zilelor noastre. Un bogat univers de imagini oglindește lumea așa cum se reflectă ea pe retina și în sufletul copiilor.

În majoritatea covîrșitoare a desenelor este prezent omul cu tot ceea ce-l înconjoară, cu uneltele și animalele ce-l ajută în muncă și-i înfloresc viața. Mediul de viață este foarte variat : satul (Crava Costel cl. a VI-a Șc. gen. Albești-Argeș ; Constantin Mihai cl. a V-a B, Șc. gen. nr. 2-Pitești), orașul(Csaki Francisk cl. a V-a-Deva), regiunea de munte (Smărăndescu Valentin cl a V-a C. Șc. gen. nr. 1-Petroșeni), balta (Dörr Ștefan cl. a VI-a, Șc. gen. nr. 35 București), regiunea de deal (Dune Ionel cl. a VI-a D, Șc. gen. nr. 86 București; Fîntînă Vasile cl. a VI-a, Șc. Hîrșova-Dobrogea), muntele (Mărdăruș Constantin cl. a VIII-a Șc. gen. pentru surzi Craiova). Natura însăși este transfigurată și înnobilată prin prezența omului, prin creațiile sale și prin iradierea sa morală. Un mare număr de portrete reflectă candoare, spontaneitate și prospețime de simțire. Chipul mamei este des întîlnit: „Mama mea" (Chirică Stela cl. a V-a, Șc. gen. nr. 42 Voluntari-București); „Ființa mea cea mai dragă" (Buteanu Maricica cl. a V-a B,

Şc. gen. nr. 8 Baia Mare-Maramureş); „Mama" (Schmidt Corina cl. a VI-a, Şc. gen. nr. 4 Petroşeni-Hunedoara); „Mama şi pisica" (Deloc Mariana cl. a V-a, Şc. gen. nr. 4 Petroşeni).

Numeroase desene înfăţişează scene din munca agricolă şi forestieră sau forfota oraşelor. Activitatea ce se desfăşoară în şcoală ocupă şi ea un loc important în desenele copiilor (Dobîrcă Lucian cl. I Şc. gen. Teiuş-Alba; Păcuraru Ana cl. a VII-a A, Şc. gen. nr. 12 Tg. Mureş) iar despre „Construcţii la şcoala nouă" ne vorbeşte desenul trimis de Grigore Doina cl. a VII-a, Şcoala generală din Plopul-Bacău.

Prilej de petrecere şi în acelaşi timp bucurie pentru ochii harnicilor desenatori sînt momentele importante din viaţa omului, precum nunţile, sau obiceiurile poporului. Sînt consemnate de asemenea, în linii şi culoare, evenimente ce impresionează prin pitorescul lor („Carnavalul" de Petrescu Angela cl. a VI-a, Şc. gen. Petöfi Sandor-Deva) sau prin emoţia ce o provoacă privitorilor (Stan Săndica cl. a VI-a, Şc. gen. nr. 35 Bucureşti: „Dresură de lei").

Copiii nu uită să ne înfăţişeze casa lor natală şi satul, cel de la oraş strada, cartierul, precum şi schimbările naturii după anotimpuri, manifestările meteorologice. Unele desene sînt inspirate din operele literare ce au impresionat puternic pe micii desenatori: „Moartea căprioarei" (Aizicovici Izia cl. a V-a B, Şc. gen. nr. 1 Bacău); „Caprele Irinucăi" (Vasilescu Mariana cl. a VI-a, Şc. de coregrafie Bucureşti); „Moş Ion Roată şi Unirea" (Pîrtea Marin cl. a. VII-a, Şc. gen. nr. 6-Oradea).

Dacă privirea celor mici este îndreptată cu precădere înspre ceea ce se petrece în jurul lor, nu rămîn neînregistrate nici faptele neobişnuite din trecut, sau cele ce prefigurează viitorul. Astfel, Soare Ştefan cl. a V-a, Şc. de coregrafie Bucureşti, a trimis desenul cosmonautic „Pe Lună".

De la început, cum spuneam cu alt prilej *, culorile mînuite de cei mici, se împrietenesc unele cu altele şi cîntă frumos. La început copiii colorează din plăcerea de a colora, alătură culorile pentru bucuria de a le contempla. Cînd păşesc pragul şcolii, ei încep să înţeleagă că fiecărui lucru desenat trebuie să i se dea o culoare cam aşa cum se vede: iarba este verde, focul este roşu, cerul este albastru. Văd cum colorează cei mari obiectele, văd tablouri şi chipuri din cărţi. La această vîrstă încep să se ivească, uneori, stridenţe cromatice în desenele copiilor. De la această vîrstă, acţiunea educativă, în vederea formării gustului pentru culoare şi pentru frumos, în general, are o importanţă covîrşitoare.

Prima mare expoziţie a pionierilor ne arată, o dată mai mult, că bunele realizări le obţine un educator care şi-a format bunul gust, care înţelege tainele armoniilor cromatice, care poate deslusi unde este sfat înţelept între culori şi unde este gîlceavă. Simţul pentru armonia culorilor nu se formează prin reţete, prin mostre şablonarde, ci îndreptînd privirile şcolarilor spre armoniile de culori ce le întîlnim în natură, spre opere valoroase de artă (accesibile înţelegerii acestora), îndreptîndu-le privirile — în special — spre minunatele creaţii ale artei noastre populare. Văd meşteşugul îmbinării culorilor naturale (culoarea lînei, lemnului, lutului ars etc.) cu cele adăugate de om pentru împlinirea melodiei cromatice. Cam aşa cred că procedează inimosul profesor de la Şcoala generală nr. 2 din Piteşti, Octavia Florescu de la Şcoala generală nr. 31 din cartierul Tei, precum şi un număr de tineri şi valoroşi profesori de la cele mai periferice şcoli ale Bucureştiului, ca Adina Caloenescu (Şcolile generale nr. 35 şi 44), Ştefan Iacobescu (Şc. generale nr. 42 şi 43) şi Gh. Dobre (Şc. gen. nr.

* Al. Tohăneanu, *Expoziţia internaţională de desene ale copiilor şi tineretului şcolar* („Arta plastică" nr. 12/1955).

180), Ana Săpuna care predă experimental la clasele I—IV de la Șc. gen. nr. 76, sau Mircea Ciornei de la Șc. gen. nr. 41. La fel cred că procedează Paulina Petrescu de la Școala de coregrafie (ai cărei elevi s-au prezentat cu brio la această expoziție). Pe ace lași drum cred că merge Clemant Etz, de la Școala gen. nr. 2 din Giurgiu. Roadele muncii tuturor acestor profesori se oglindesc în frumoasa întîlnire pe țară.

Expoziția ne-a prilejuit satisfacția de a vedea cum se înmulțesc mărturiile de vrednicie creatoare în școlile noastre și mai reflectă mentalitatea celor mari, optica prin care aceștia privesc desenul realizat de copii. Dacă unele regiuni, ca Iașul și Clujul, sînt reprezentate în expoziție prin puține desene, lucrul acesta se datorește în mare măsură, cred, felului cum au privit lucrurile cei care au făcut selecția și care au pus preț mai mult pe tehnica exterioară a desenelor, decît pe sensibilitate, spontaneitate și sinceritate, mai mult pe spectaculos decît pe valoarea artistică a desenelor. Se pune problema deci ca cei care fac selecția, la diferite etape prin care trec desenele (pornind chiar de la localitate și raion), să fie buni cunoscători ai psihologiei vîrstelor copilăriei și în mod deosebit înțelegători ai desenului infantil, sensibili la frumosul conținut de aceste creații.

În Capitală s-a afirmat în mod deosebit priceperea celor care au triat desenele trimise de școlile din raionul 1 Mai, iar din țară s-a afirmat priceperea celor din regiunea Argeș.

Îmbucurător este faptul că la ultima etapă organizatorii pe țară au dovedit o depășire a ceea ce s-a realizat pînă acuma pe linia expozițiilor cu desene școlare. Ei au chemat în mijlocul lor artiști înzestrați cu o mare sensibilitate, receptibili și înțelegători ai frumosului, chiar cînd își găsește loc în creațiile infantile.

Regretăm că nu s-a alcătuit un catalog care, pe lîngă consemnarea participărilor, cu datele respective (tema, autorul, clasa, școala, localitatea, regiunea și chiar numele profesorului care conduce activitatea din clasa respectivă) să cuprindă cît mai multe reproduceri. Acest catalog ar reprezenta un valoros document și o evidențiere durabilă a elevilor (școlilor ș.a.m.d.), prin circulația sa un puternic stimulent, iar prin reproducerile conținute ar contribui la o mai bună înțelegere a desenului infantil. Catalogul-album ar fi firesc să cuprindă desene realizate la diferite vîrste, de la vîrsta clasei I pînă la acea a absolvirii școlii generale. Prin înmănuncherea unor variate imagini s-ar da lămuriri sugestive, utile procesului educativ. Acest catalog ar mai reprezenta un valoros element în schimburile culturale și de informații pedagogice cu străinătatea.

E bine să insistăm ca în viitor să se asigure o mai competentă selecționare a desenelor, începînd chiar de la raioane. Colectivele de selecționare să cuprindă măcar cîte un membru care, pe lîngă o serioasă pregătire artistică și psihologică, să cunoască foarte bine criteriile ce trebuie să stea la baza respectivei selecționări, și cît mai mulți membri ai filialelor Uniunii Artiștilor Plastici. Astfel se vor evita confuzii care fac să fie lăsate la o parte desene din cele mai valoroase, și care în ciuda naivității limbajului lor oglindesc cu mare sinceritate sufletul copilului, cu trăsăturile caracteristice vîrstei respective.

Ca încheiere trebuie să subliniem că expoziția pionierilor și școlarilor este valoroasă prin ea însăși, dar și prin faptul că ajută să se deslușească problemele ce se pun viitoarelor expoziții.

Ne bucură faptul că în școala noastră, așa cum ne dovedește această expoziție, se manifestă o tot mai intensă preocupare pentru educația estetică și artistică a tineretului, că se manifestă o tot mai clară înțelegere a drumului de urmat pentru împlinirea acestui scop și ne bucură de asemenea dovezile de vrednicie venite din partea tinerilor profesori.

Mihail Kogălniceanu

— *MILITANT PENTRU O EDUCAŢIE ÎN SPIRIT NAŢIONAL-PATRIOTIC*

MIOARA CIMPOIEŞ
cercetător ştiinţific principal

În calendarul marilor aniversări culturale din acest an iniţiate de UNESCO a fost înscris şi numele lui Mihail Kogălniceanu, figură proeminentă a vieţii politice şi culturale româneşti, de la a cărui naştere s-a scurs un veac şi jumătate [1].

Într-un secol de mari transformări politice şi sociale, de luptă a popoarelor pentru independenţă şi unitate naţională, acest mare patriot a participat, alături de alţi intelectuali progresişti, la pregătirea şi realizarea în ţara noastră a celor mai importante acte istorice din decursul secolului trecut: pregătirea revoluţiei de la 1848, Unirea Principatelor, organizarea statului naţional, cucerirea independenţei naţionale în 1877.

Prin întreaga sa activitate a urmărit să contribuie la înfăptuirea năzuinţelor seculare de unitate naţională ale poporului nostru şi de instaurare a unei noi orînduiri — în lumina principiilor de dreptate şi egalitate socială — instaurată pe calea unor reforme burghezo-democratice în domeniul vieţii economice, sociale, politice şi culturale.

★

Pentru a folosi cît mai deplin capacitatea de luptă revoluţionară a maselor, M. Kogălniceanu a considerat — la fel cu alţi intelectuali luminaţi ai vremii — că este necesar să se desfăşoare o susţinută activitate de educaţie cetăţenească şi patriotică, care să formeze luptătorul pentru Unire, pentru cucerirea independenţei noului stat naţional.

În această privinţă el mărturisea în şedinţa din 8 iulie 1859 a Comisiei Centrale din Focşani, că „religiunea" lui politică a fost realizarea Unirii Ţărilor Române. Cu acest prilej el amintea că a *pledat cauza Unirii încă din anii tinereţii în lucrarea „Istoria Ţărilor Române"* [2]; în paginile revistei „Dacia literară"; în scrisoarea-program a revoluţiei din 1848 din Moldova, intitulată *Dorinţele partidei naţionale*, în care era

---

[1] M. Kogălniceanu, s-a născut în Iaşi la 6 septembrie 1817 şi a murit la Paris, la 20 iunie 1891, în timpul unei intervenţii chirurgicale.

[2] M. Kogălniceanu, *Histoire de la Valachie, de la Moldavie et des Valaques transdanubiens*, tome premier (1241—1792), Berlin, 1837.

înscrisă printre alte obiective de realizat și Unirea Principatelor; în ziarul politic *Steaua Dunării*, care a avut un rol atît de mare în pregătirea Unirii celor două Principate; în cadrul Comitetului Central al Unirii din Iași, între anii 1856—1857.

De altfel întreaga sa activitate de om politic [3], istoric [4], scriitor [5] și ziarist [6], a fost subordonată acestui țel unionist, el urmărind să întărească opinia publică favorabilă realizării acestui act istoric atît în țară, cît și în străinătate. Efortul lui în această direcție, alături de al celorlalți mari militanți politici și oameni de cultură din această epocă (C. Bolliac, C. A. Rosetti, I. Ghica, N. Bălcescu, D. Bolintineanu, Al. I. Cuza, V. Alecsandri ș.a.), a contribuit la redeșteptarea națională, la întărirea sentimentului patriotic, la educația politică a unor cercuri din ce în ce mai largi. Acest „stîlp al țării, bărbat mare, cetățean valoros" — așa cum îl numește profesorul C. Erbiceanu într-o lucrare scrisă cu prilejul încetării din viață a lui Mihail Kogălniceanu [7], a muncit atît de mult pentru progresul țării sale, încît cu greu se pot aminti în treacăt cele mai importante acțiuni ale sale de îndrumător și de deschizător de drumuri în cele mai diferite domenii. *Apreciind uriașa activitate a acestuia*, A. D. Xenopol sublinia:

„Literator distins, istoric fruntaș, mare orator și încă mai mare om de stat, M. Kogălniceanu a fost una din acele naturi alese, ce greu încap cîte două alături în un veac; pentru care timpul cît l-a trăit a fost prea scurt și spațiul, în care i-a fost învoit să se miște, prea neîncăpător spre a dezvolta uriașa putere a concepțiunilor, cugetărilor și năzuințelor lui" [8].

La baza concepției sale patriotice și democratice se află marea încredere în posibilitățile omului luminat de știință și cultură, de a supune natura, de a-i smulge cît mai multe bunuri, de a îndestula cu ele pe toți oamenii care au același drept la o viață liberă și fericită. Paginile lucrărilor sale științifice și literare, cît și discursurile rostite de-a lungul întregii sale vieți, sînt străbătute de acest spirit umanist-renascentist. În studiul intitulat *Despre civilizație*, M. Kogălniceanu susținea că știința, arta, industria, constituie o izbîndă a omului asupra naturii și că ele își împlinesc adevărata menire numai dacă adaugă ceva la bunăstarea omului și la „folosul slobozeniei omenești". Finalitatea cuceririlor minții omenești, a izbînzilor ei științifice și politice, care laolaltă au contribuit la progresul și civilizația omenirii, trebuie să fie cucerirea drepturilor omului, ca cetățean liber și egal cu toți semenii săi. ...„*Oricare să fie propășirile omului în arte, în științe, în industrie, — scrie el în acest studiu — dacă el nu-și izbîndește driturile sale ca cetățean, civilizația nu este deplină*" [9].

---

[3] A fost în mai multe rînduri ministru și șef de guvern, în perioada formării, consolidării și cuceririi independenței României.

[4] Menționăm cîteva titluri de lucrări: *Cuvînt pentru deschiderea cursului de istorie națională în Academia Mihăileană* (textul primei sale lecții ca profesor de istorie, ținută la 24 nov. 1843 și publicată la Brașov de G. Barițiu, în martie 1844, și la Iași în sep.-oct. 1844); *Letopisețile Țării Moldovei* (prima ediție de cronici române publicată în 1845, 1846 și 1852).

[5] *Iluzii pierdute — Un întîi amor*, Iași 1841; *Tainele inimei*, (roman rămas neterminat apărut în Gazeta de Moldavia (1850); *Idei greșite* (schiță satirică-umoristică apărută în „Steaua Dunării", în 1856).

[6] A redactat mai multe ziare și reviste: *Dacia literară* (1840), *Foaie pentru agricultură, industrie și negoț* (1840), *Foaia pentru învățături folositoare* (1844), *Propășirea* (1844), *Steaua Dunării* (1855—1860), *Alăuta românească* (1838) etc.

[7] C. Erbiceanu, *Scurte notiți biografice asupra vieții și activității marelui patriot și distins cetățean Mihail Kogălniceanu*, București, 1891, p. 3.

[8] A. D. Xenopol: *„Michail Kogălniceanu". Discurs de recepțiune rostit în ședință solemnă la 17 martie 1895*, București, 1895.

[9] M. Kogălniceanu, *Scrieri alese*, E.S.P.L.A., 1958, p. 239 și 242.

Reprezentant al burgheziei pașoptiste, M. Kogălniceanu a dezbătut din punct de vedere teoretic o serie de probleme privind desființarea sclaviei, rolul social și egalitatea în drepturi a femeii, importanța muncii în viața socială, dezbateri care au servit ca mijloace de educație a unor cercuri tot mai largi, în spiritul dragostei față de patrie și de muncă, a libertății și egalității.

În „Dorințele partidei naționale din Moldova", el scria: „*Nu este omenesc ca omul să exploateze pe om, ca cei mulți să fie instrumentele de muncă a celor puțini*" [10]. Ideea egalității dintre oameni și a desființării sclaviei de orice fel, o va dezbate însă pe larg, în studiul „Ochire istorică asupra sclăviei" [11].

În lumina teoriei dreptului natural la egalitate și dreptate socială, va milita pentru dezrobirea țiganilor [12], pentru desființarea șerbiei, pentru împroprietărirea țăranilor, precum și pentru emanciparea femeii.

În privința rolului femeii în societate, exista atunci concepția, la care aderaseră și unii intelectuali cu vederi înaintate (D. Negulici, N. Bălcescu, I. Eliade-Rădulescu), potrivit căreia rolul acesteia trebuia să se rezume la acela de bună soție și mamă. Mihail Kogălniceanu considera această poziție ca învechită, arătînd că pe lîngă acest rol firesc îndeplinit de femeie, ea trebuie să aibă o pregătire superioară, egală cu a bărbatului, pentru a putea participa ca cetățean activ și devotat la treburile publice.

„*Am slăbiciunea să cred că femeia este făcută pentru altceva mai înalt decît a porunci de bucate și a căuta numai prozaicele trebi ale gospodăriei; o socot de o misie mai nobilă în societatea europeană*" [13].

Pentru aceasta se impunea o nouă îndrumare a educației și instrucției fetelor, înzestrarea lor cu acele cunoștințe teoretice și practice, care le pot înlesni participarea egală la munca în folosul societății.

Considerînd dreptul la muncă ca o condiție, dar și ca rezultat al „slobozeniei", va activa pentru îndrumarea tineretului de ambe sexe, spre muncă, ea fiind „*ștințirea și practica egalității; a mînca fără a produce este, vorbind obștește, o surpare tiranică asupra dritului altuia, o călcare a dreptății, pre care societatea nu o poate suferi...*" [14].

Avînd această înaltă concepție despre însemnătatea economică și socială, dar și educativă a muncii, el a încercat să îndrume și să orienteze tineretul spre însușirea cunoștințelor de ordin practic, pentru a forma cadrele atît de necesare dezvoltării agriculturii și industriei noastre naționale. Și aceasta se impunea, pentru că altfel țara noastră nu s-ar fi putut elibera de exploatarea marilor state industriale, cucerîndu-și locul meritat în rîndul țărilor înaintate din Europa. „*Astăzi*, spunea el într-o ședință a Adunării

---

[10] M. Kogălniceannu, *Opere*, Ediția George Mîrzescu, Iași, 1883, p. 28.

[11] Acest studiu a servit ca prefață la romanul *Coliba lui Moș Toma* de Harriet Beecher Stowe, tradus de T. Codrescu și apărut la Iași în 1853.

[12] A dezbătut această problemă în studiul: *Esquisse sur l'histoire, les moeurs et la lanque des Cigains connus en France sous le nom de Bohémiens* publicat la Berlin în 1837 și în mai multe articole și cuvîntări, care au contribuit la pregătirea legii ce prevedea dezrobirea țiganilor din Moldova în 1855; va reveni asupra importanței acestui act istoric și în discursul ținut cu prilejul jubileului de 25 de ani al Academiei (1891).

[13] Mihail Kogălniceanu, *Scrieri sociale*, ediție comentată de Dan Simonescu, „Vatra", 1947, p. 28.

[14] M. Kogălniceanu, *Scrieri alese*, ed. a II-a, E.S.P.L.A., 1958, p. 243.

Deputaților, *popoarele fără industrie sînt peritoare de foame, sînt sleite de acelea care o posed și le face să plătească scump ceea ce ele nu pot să producă*" [15].

Dezvoltarea culturală a unui popor, progresul științei, dezvoltarea învățămîntului, sînt strîns legate, determinate de progresul economic, de bunăstarea materială a întregii populații, de accesul lor egal și liber la aceste binefaceri ale civilizației.

Activitatea multilaterală a lui Mihail Kogălniceanu nu a fost desfășurată la întîmplare ; ea a fost determinată de pregătirea sa, de studierea situației și realizărilor dobîndite de alte țări, de cunoașterea în profunzime a realității istorico-sociale a poporului român. El singur arăta că a studiat cu rîvnă „*de aproape toate acele instituții formate în Europa, spre a da claselor de jos, folosurile de care pînă acum se folosi numa clasele înstărite*" [16]. Pentru aceasta s-a folosit și de o amplă informație din lucrările precursorilor socialismului științific, fiind influențat, îndeosebi în prima parte a activității sale, de ideile socialiștilor utopici Saint-Simon și Fourier, iar mai tîrziu, folosind mai ales ideile de bază din doctrina lui Proudhon, Louis Blanc, V. Considerant și Pierre Leroux. Multe din ideile sale înaintate vădesc influența iluminiștilor francezi din secolul al XVIII-lea (Montesquieu, Voltaire, Rousseau), a iluminismului german din epoca prepașoptistă, epocă în care Mihail Kogălniceanu își desăvîrșea pregătirea [17]. Este vorba îndeosebi de influența lui Goethe și Schiller, cît și a lucrărilor lui Savigny, susținător al teoriei dreptului natural, ale cărui idei aveau să influențeze în aceeași epocă și pe alți gînditori pașoptiști români (pe Ion Ghica și mai ales pe Simion Bărnuțiu).

Dintre personalitățile de seamă ale științei și culturii cu care a venit în contact la Berlin și care au lăsat o adîncă amprentă în formația sa de om de cultură și patriot, amintim pe Humboldt și mai ales pe profesorul Gans, care, așa cum relatează Kogălniceanu, „*de la înălțimea catedrei lui a avut curajul să spuie în fața unui public format din studenți și funcționari prusaci : «Domnilor, revoluția franceză era o necesitate»*" [18].

Aceste idei, brodate pe canavaua țesută de dascălii lui din țară [19], aveau să se consolideze prin permanentul contact cu tradițiile, cu trecutul istoric al poporului nostru și prin activitatea sa de istoriograf. Din scrisorile adresate familiei și prietenilor, pe cînd se afla la studii în străinătate, reiese maturitatea sa de gîndire și poziția clară în marile probleme ce frămîntau poporul român. Într-una din aceste scrisori afirmă că „slobozenia" îi este mai scumpă decît orice rang sau bogăție. Mîndria sa de om liber și egal în drepturi și datorii cu ceilalți, cît și aceea de a aparține unui popor înzestrat cu cele mai înalte calități morale și intelectuale și atît de bogat în tradiții istorice, se desprinde din cele mai multe pagini ale acestor scrisori încîntătoare, ce s-ar putea folosi și astăzi în educația moral-patriotică a tineretului nostru.

---

[15] *Monitorul*, nr. 62 din 16 martie 1874, p. 404 (ședința Adunării Deputaților din 2 martie 1874).

[16] M. Kogălniceanu, *Scrieri și discursuri*, ediția Cartojan, 1928, p. 99.

[17] După ce făcuse studii literare în orașul Lunéville din Franța (1834—1835), a urmat cursurile de istorie și drept la Universitatea din Berlin, între anii 1835—1838.

[18] M. Cartojan, *Mihai Kogălniceanu*, Activitatea literară, București, 1942, p. 55—56.

[19] M. Kogălniceanu și-a însușit primele cunoștințe în particular, de la transilvăneanul Gherman Vida, urmînd în același timp și cursurile „Scolii Tris-Fetitelor" — (adică a școlii elementare de la Trei Ierarhi) ; învață începînd din 1828 pînă în 1831 la pensionul condus de Victor Cuénin din Iași și apoi, pînă în 1834, la pensionul de la Miroslava, lîngă Iași, condus de profesorii francezi : Lincourt, Chefneux și Bagard.

Într-o scrisoare adresată lui Gh. Asachi, el sublinia faptul că munca sa de pregătire intelectuală și îndeosebi aceea de autor al unor lucrări de istoria României, sînt o adevărată „lucrare patriotică", foarte necesară „astăzi cînd amîndouă Principatele vin să-și reia un loc printre statele civilizate, cînd se ridică glasuri în Franța și în Germania în favoarea lor", ele avînd „sarcina de a face cunoscută țara mea, Europei..." [20]

De pe această poziție de patriot luminat, lipsit, de exagerări șovine, de luptător pentru transformarea democratică a vieții publice, își va desfășura întreaga activitate politică, parlamentară, științifică, literară, activitate ce avea și un larg ecou educativ.

Mihail Kogălniceanu a îndrumat mișcarea culturală din țara noastră spre un nou făgaș, contribuind astfel la făurirea bazelor culturii române moderne. Ca parlamentar și ca ministru, a fost unul dintre principalii animatori ai vieții culturale și inițiator al multor instituții de învățămînt. Dar cea mai importantă acțiune a sa este aceea de răspîndire a culturii în mase, de luminare a lor, prin cele mai diferite mijloace: prin presă, literatură, calendare și almanahuri de popularizare a cunoștințelor [21], teatru [22], traduceri, conferințe, prin organizare de societăți științifice și literare, de muzee și expoziții de artă plastică.

Dar acest mare patriot și om de cultură a considerat drept cel mai însemnat și mai eficace mijloc de trezire și întărire a dragostei de patrie și popor, de educație în spirit național a maselor, cercetarea, studierea și răspîndirea cunoștințelor referitoare la trecutul istoric al poporului nostru. De aceea, a transformat cursul său de istorie națională, ținut în anul 1843 la Academia Mihăileană din Iași, într-o adevărată tribună de la care făcea educația patriotică a studenților săi, îndrumîndu-i spre o activitate a cărei finalitate trebuia să fie eliberarea socială și națională a poporului nostru. Același țel l-a urmărit și prin publicarea letopiseților și cronicilor moldo-valahe.

Referindu-se la rolul instituțiilor școlare în procesul de educație patriotică spunea: *„...nimeni nu va tăgădui că nenorocirea țării noastre este că nu avem o educație națională..."* [23].

Istoria, ca proces obiectiv, susținea el, este rezultatul activității oamenilor, de aceea ea trebuie să prezinte lupta maselor în decursul istoriei și să nu se reducă numai la prezentarea biografiei domnitorilor. Istoria trebuie să prezinte starea socială și morală, obiceiurile, cultura și literatura din trecut a poporului nostru; concepută astfel ea putea contribui la trezirea și întărirea sentimentului de demnitate națională. Fără a minimaliza rolul marilor personalități în istorie, el acorda, ca și N. Bălcescu, un mare rol poporului în făurirea istoriei. Și de aceea se impunea în această epocă de adînci frămîntări economice și sociale, răspîndirea cît mai largă a cunoștințelor de istorie în popor.

Un rol asemănător instructiv-educativ trebuia să-l împlinească și literatura națională, prin intermediul căreia se puteau răspîndi cunoștințe din cele mai variate și mai ales se putea da o nouă orientare morală unor cercuri din ce în ce mai largi. Era

---

[20] M. Kogălniceanu, *Scrisori din timpul studiilor*, publicate de P. V. Hanoș, București, 1913, p. 135.

[21] *Calendar pentru poporul românesc*, anii 1842—1846.

[22] A fost, alături de V. Alecasndri și C. Negruzzi, organizatorul Teatrului Național din Iași (1840).

[23] M. Kogălniceanu, *Cestiunea Universității de Iași, înaintea Senatului* Cuvinte rostite în ședințele din 1, 2, și 4 februarie 1877, București, 1877, p. 5.

vorba, în lumina concepției sale, de o morală nouă, plină de umanism, care să poată duce lupta pentru prefacerea moravurilor, pentru înlăturarea viciilor, prejudecăților și superstițiilor.

Întors de la studii, el visa, ca și pe această cale, mai ușoară și mai plăcută, să lupte împotriva moralei retrograde: ...*„Vroiam prin literatură să prefac năravurile, să introduc în patria mea o nouă viață, noi principii"* [24]. Alături de alți reprezentanți progresiști ai epocii (C. Negruzzi, Gr. Alexandrescu, Bolliac, Bolintineanu, Alecsandri ș.a.), va folosi literatura pentru satirizarea moravurilor nesănătoase și pentru educarea patriotică a tinerei generații. *„Cursurile însă de moral nu plac astăzi; de aceea moraliștii în secolul nostru sînt siliți ca spițerii a poleii hapurile ce vroiesc a da bolnavilor"* [25].

Prin activitatea sa de conducător de ziare și reviste, care răspîndeau idei înaintate și popularizau diferite cunoștințe în rîndul unui public din ce în ce mai larg, Kogălniceanu se situează — ca și marele cărturar și ziarist transilvănean Gh. Barițiu — nu numai printre fruntașii mișcării politice și culturale, ci și printre educatorii de seamă ai epocii.

Dacia Literară, ca și *Propășirea* urmăreau să realizeze educația politică și cetățenească, să redeștepte sentimentul unității naționale. De asemenea, îndruma cititorii spre o comportare cetățenească, spre o morală nouă, bazată pe relații noi între oameni. *„Cît pentru ceea ce se atinge de datoriile redacției, noi ne vom sili ca moralul să fie pururea pentru noi o tablă de legi și scandalul o uriciune izgonită"* [26].

Cercurile reacționare au considerat *Steaua Dunării*, drept un ziar care incita la revoluție, „scolastic" și „pedagogic". Ultimele calificative se datorau faptului că M. Kogălniceanu înțelegea că rostul presei nu era numai de a informa, ci și de a face educație și instrucție. Într-unul din cele mai frumoase și mai documentate articole apărute în presă în această perioadă, Kogălniceanu scria că un ziar serios urma *„...să-și puie de singur scop a străduințelor sale de a forma nu numai educația noastră politică, dar încă de a ne cultiva natura morală, întemeind nobilele credințe, dezvoltînd în inimile noastre simțimîntul frumosului și a onestului și fiind în toate apărătorul și sprijinitorul bunelor moravuri"* [27]. De aceea, în cele mai multe dintre articolele sale se găsesc pledoarii interesante și documentate pentru îndrumarea instrucției și educației morale a tinerei generații, în așa fel încît din rîndurile ei să se poată ridica sprijinitorii și apărătorii reformelor democratice din această etapă istorică. Dezvoltarea simțului național, admirația față de virtuțile strămoșilor, iubirea de patrie și respectarea legilor ei, cultivarea frumosului și a binelui sînt idei care apar cu stăruință atît în publicistica sa, cît și în discursurile și în nenumăratele acte oficiale la elaborarea cărora a lucrat [28].

Apreciind în mare măsură necesitatea acțiunii de luminare a maselor de țărani și de orășeni săraci, care astfel își puteau cunoaște și apăra mai ușor drepturile, el susținea necesitatea înființării de școli pentru toate vîrstele — atît în orașe cît și în

---

[24] M. Kogălniceanu, *Iluzii pierdute*, ed. Socec, 1903, p. 22.

[25] M. Kogălniceanu, *Activitatea literară*, Analele Academiei Române, București, 1942.

[26] *Dacia Literară*, Iași, 1840, Tom. I, p. 138—139.

[27] *Jurnalismul românesc*, în *România Literară* nr. 4, Iassy, 22 ianuarie 1855, p. 52—54.

[28] „Circulară a Ministerului Culturilor și Instrucției, către corpul profesorilor și învățătorilor publici din Moldova", în Monitorul oficial, Iași nr. 185, 25 mai 1860, p. 632; Circulara adresată de M. Kogălniceanu, Direcțiunilor școlare din țară, în Monitorul oficial nr. 271, 12 septembrie 1860 ș.a.

sate. Mihail Kogălniceanu a luptat pentru democratizarea învățământului, pentru traducerea în viață a principiului generalizării învățământului, îndeosebi prin măsurile pe care le-a luat în vederea lărgirii rețelei de școli elementare sătești [29].

El a dus această politică școlară împotriva cercurilor reacționare ale moșierimii, a clerului înalt și a unor politicieni cu idei conservatoare. Deoarece a văzut dezvoltarea României strîns legată de îmbunătățirea soartei țăranilor, care se putea realiza nu numai prin luminarea lor, ci și prin reforme de ordin economic și social (dezrobirea țiganilor, secularizarea averilor mănăstirești, împroprietărirea țăranilor), el a depășit concepțiile iluministe ș isocial-utopice de care fusese influențat la începutul activității sale, apropiindu-se în acest fel din ce în ce mai mult, de precursorii socialismului științific.

Activitatea sa de îndrumător al școlii românești a fost pregătită de cunoașterea realității vieții școlare de la noi [30] și din țările unde studiase (Franța, Prusia) și de influența exercitată de reprezentanții școlii ardelene și de promotorii școlii naționale: Gh. Asachi, Gh. Lazăr.

Încă de la 1848 în *Dorințele partidei naționale în Moldova*, Kogălniceanu propusese instrucție egală și gratuită pentru toți locuitorii. Împreună cu D. Rallet, C. Hurmuzachi, A. T. Laurian, V. Alecsandri și L. Rosetti, a alcătuit în 1851 *Așezămîntul pentru reorganizarea învățămîntului public în Principatul Moldovei*, care cuprindea unele prevederi ce vor servi apoi ca bază pentru elaborarea *Legii Instrucțiunii din 1864* [31]. Această nouă organizare a școlilor din Moldova din timpul domniei lui Grigore Al. Ghica, încerca să adapteze la condițiile și la necesitățile vieții școlare de la noi unele din prevederile legislației școlare din Prusia, care era în acel timp una din cele mai bune din Europa [32]. Așezămîntul prevedea astfel școli primare pentru toate orașele; o școală de fete în fiecare capitală de județ și trei asemenea școli în Iași; se prevedea, de asemenea, dezvoltarea celor trei școli reale din Iași, Botoșani și Galați. În privința școlilor pentru sate, care trebuiau să fie în număr de 63, urmau a fi conduse de învățători care erau obligați să facă și un an de pedagogie. Învățămîntul practic urma să se dea în „școli de meșteșuguri", iar la sate în ferme model. Acest așezămînt era cu mult superior legilor școlare anterioare și asigura învățămîntului public „o direcțiune eminamente națională și liberală". Prevedea în același timp gratuitatea învățămîntului [33].

După Unire, ca membru al Comisiei Centrale a Principatelor Unite, M. Kogălniceanu a luptat pentru înscrierea principiilor democratice ale libertății, egalității, gratuității învățămîntului în Constituția care se pregătea, propunînd să se alcătuiască un proiect de lege privind reorganizarea instrucției publice. Acest proiect, care avea la bază cele mai înaintate idei cuprinse în „Așezămînt", a fost prelucrat de Kogălniceanu

---

[29] „Discursul Ministrului ad interim al Instrucției publice M. Kogălniceanu către Membrii Consiliului școlar", în Monitorul oficial, Iași, 29 iulie 1860, p. 844—845.

[30] În 1838 în calitate de aghiotant domnesc a participat la examenele de sfîrșit de an ale școlilor publice; între 1838—1844 a publicat în diferite ziare note informativ-critice asupra situației învățămîntului; ca profesor la Academia Mihăileană, a luptat pentru organizarea acestei instituții și pentru ridicarea nivelului ei științific.

[31] Discursul lui M. Kogălniceanu cu prilejul întemeierii Universității din Iași, în „Monitorul oficial al Moldovei", nr. 24, Iași, 31 octombrie 1860, p. 94.

[32] Iorga N., *Viața și domnia lui Barbu Dimitrie Știrbei, domn al Țării Românești*, Vălenii de Munte, 1910.

[33] V. A. Urechia, *Istoria școalelor de la 1800—1864*, Tom. III, București, 1894, p. 29.

împreună cu G. Costa-Foru și alți cîțiva membri, constituind un punct de plecare pentru elaborarea legii instrucției publice din 1864. Ca prim-ministru și ministru ad interim al cultelor și instrucțiunii publice din Moldova în 1860 și apoi ca prim-ministru și ministru de interne al Principatelor Unite (1863—1865), Kogălniceanu a sprijinit înființarea Universității din Iași (1860)[34], și a altor instituții de învățămînt superior și mediu[35]. A redactat personal numeroase legi și circulare, care au îndrumat școala românească spre progres, dînd o orientare democrat-burgheză educației și instrucției. A susținut cu tenacitate transpunerea în practică a principiului generalizării învățămîntului elementar luînd măsuri pentru lărgirea rețelei de școli elementare la sate, pentru înființarea școlilor normale, a școlilor pentru fete[36]. De asemenea, a luat măsuri pentru dezvoltarea școlilor cu o orientare realist-practică, care să contribuie la răspîndirea cunoștințelor economice, agricole, comerciale și industriale.

Acordînd o înaltă apreciere instrucției, pe care o considera *„condițiune de existență a naționalității noastre", propunea ca în procesul de organizare a noilor instituții școlare să se țină seama de trebuințele noastre materiale, sociale și morale de tradițiile noastre culturale, dar și de „propășirile timpului de față"* [37].

O educație „sănătoasă" (care să întărească trupul și să formeze omul din punct de vedere intelectual și moral), susținea Kogălniceanu, este numai aceea care urmărește binele și folosul societății. Concepută astfel, în sens larg, educația poate să transforme individul și „aplicările ce fieștecare aduce cu sine născînd în lume" [38]. El socotea că rolul educației în viața socială este imens, răul și crimele din societate nefiind decît rodul neștiinței și al lipsei unei bune educații morale, iar nu al unor tare moștenite.

Atribuind o astfel de importanță educației, era și firesc să acorde cadrelor didactice un rol preponderent în formarea viitorului om și cetățean. Învățătorul trebuie să nu-și limiteze activitatea doar la instruirea tineretului școlar, ci el are o misiune social-culturală mult mai importantă și anume: „luminarea societății și a întregei nații în sînul căreia viețuiesc" [39]. Cadrele didactice urmau să fie printre primii factori care să lupte pentru reforme sociale, politice și culturale, „pentru deșteptarea simțului național și pentru renașterea morală și materială a țării" [40].

Misiunea cadrelor didactice era aceea de a răspîndi luminile, de a îndrepta moravurile și de a orienta spiritul public. Pentru aceasta, învățătorul și profesorul trebuiau să aibă nu numai pregătire profesională, ci să fie înzestrați și cu înalte calități morale și cetățenești. O adevărată sarcină cetățenească era de exemplu în

---

[34] A luptat îndeosebi pentru înființarea Facultății de medicină din cadrul acestei Universități. Vezi: Discursul său cu prilejul întemeierii Universității din Iași (Monitorul oficial nr. 24, 31 oct. 1860).

[35] Transformarea școlii reale din Iași într-un fel de institut politehnic, în 1860; școala pentru conductori de poduri și șosele, arhitectură și exploatarea minelor, în 1864; școala de pictură, conservatorul de muzică din Iași (1860); școala de comerț; vezi și Virgil Ionescu, *Mihail Kogălniceanu — Contribuții la cunoașterea vieții, activității și concepțiilor sale*, Editura științifică, 1963, capitolul „Problema învățămîntului".

[36] Discursul lui M. Kogălniceanu la solemnitatea împărțirii premiilor la Institutia Centrală a fetelor, în „Monitorul oficial al Moldovei", nr. 238, 1860, p. 841.

[37] M. Kogălniceanu, *Scrieri și discursuri*, ediția Cartojan, 1928, p. 95—96.

[38] M. Kogălniceanu, *Lipsă de călău în Valachia*, în *Scrieri sociale*, comentată de Dan Simonescu, București, 1947, p. 71—72.

[39] *Monitorul oficial al Moldovei*, nr. 185, 25 mai 1860, p. 632.

[40] Ibidem.

epoca Unirii aceea de a lucra în așa fel încît *„să nu fie român fără să știe a ceti și a scrie și a-și cunoaște datoriile sale către societate și către patrie"* [41].

În acest scop recomanda cadrelor didactice să alcătuiască societăți culturale și științifice, să scrie cărți, să colaboreze la reviste științifice și literare, să culeagă producțiile folclorice, să studieze și să păstreze tot ceea ce este valoros în trecutul nostru istoric, în tradițiile și obiceiurile poporului.

Cadrele didactice trebuiau să fie înarmate și cu o pregătire pedagogică și metodică corespunzătoare noilor cerințe ale dezvoltării educației și instrucției. M. Kogălniceanu, în calitatea sa de îndrumător și organizator al învățămîntului, a luat măsuri pentru înființarea de școli normale.

Preocupat de problema înnoirilor în domeniul învățămîntului, a criticat în mai multe articole modul de instruire practicat în școlile timpului, metodele de predare neștiințifice, dogmatice : „Sistema adoptată se ține prea mult de slovă, și slova știți că omoară duhul" [42]. Se mai practica în școlile timpului pe scară largă memorizarea mecanică a cunoștințelor, dezvoltîndu-se prea puțin gîndirea și spiritul de inițiativă al elevilor. De aceea îndruma profesorii spre o muncă creatoare, plină de inițiativă, în cadrul lecțiilor. Într-una din lucrările sale literare, *Iluzii pierdute*, recomanda „sistema de învățătură" a lui Jacotot [43], practicată în acel timp, îndeosebi în școlile particulare din Franța, Belgia, Anglia, Germania și Rusia. Metoda fusese popularizată în acel timp și de alți profesori care cunoșteau metodele de educație din Franța și Germania [44].

Profesorul de școală elementară, medie sau de universitate, era considerat de M. Kogălniceanu un adevărat apostol. Adresîndu-se Senatului în ședința în care se dezbătea problema reorganizării Universității din Iași, el spunea : *„Da, domnilor, cine zice profesor, învățător public, zice apostol"* [45]. El atribuia astfel un rol important dascălului în opera de educare și de ridicare a poporului.

Ideile ce se desprind din actele la elaborarea cărora Mihail Kogălniceanu a participat ca om de stat, ca și din diferitele sale lucrări dovedesc că la baza lor exista o concepție închegată cu privire la educație și instrucție, că urmărea constituirea unui sistem național de educație și instrucție, care să contribuie la formarea cetățenilor patrioți, de care avea nevoie societatea românească, în cea de-a doua jumătate a secolului trecut [46].

Marele om de cultură, marele cugetător politic și marele orator din marea epocă a Unirii [47], și a luptei pentru cucerirea independenței, a rămas de-a lungul întregii sale vieți, credincios idealurilor înalte ale revoluției pașoptiste, slujind cu fermitate poporul și țara sa.

---

[41] *Monitorul oficial al Moldovei*, nr. 220, 7 iulie 1860, p. 771—772.

[42] *Dacia Literară*, tom. I, Iași, 1840, p. 305.

[43] Jacotot, Jean, Joseph (1770—1840), pedagog francez, creator al metodei învățămîntului universal (L'Enseignement universel) și autor al cîtorva lucrări în care dezvoltă probleme de metodică.

[44] Prof. Vroblevski, *Despre metodul de învățătură al lui Jacotot*, în rev. *Albina Românească*, nr. XIX (1847), p. 49—51.

[45] M. Kogălniceanu, *Cestiunea Universității de Iași înaintea Senatului*, București 1877, p. 8.

[46] *Monitorul Oficial al Moldovei*, nr. 185, 25 mai 1860, p. 632.

[47] Iorga, N., *Despre Mihail Kogălniceanu, Comunicare la Academia Română*, București, 1922, p. 229.

Obiectul și sarcinile științei educației comparate

Puncte de vedere actuale

Conf. univ. dr. IOSIF ANTOHI

Realitatea fenomenului educațional mondial constituit din cîteva sute de sisteme de învățămînt, cu specificul și valoarea lor intrinsecă, reprezintă un vast șantier de studii comparative de importanță deosebită pentru progresul pedagogiei și pentru cauza promovării superiorului uman. Aceste sisteme de educație reflectă chintesența realizărilor economice și social-culturale, ca și aspirațiile de progres și de desăvîrșire umană, în care fiecare țară sau popor își formează tînăra sa generație. Deși necesitatea unor asemenea studii comparative a fost recunoscută încă la începutul secolului al XIX-lea, ele n-au constituit obiectul cercetării disciplinelor pedagogice clasice decît în măsura ocazională și selectivă, nici cînd însă în întregime, fapt pe care-l realizează mai bine de 3 decenii *știința educației comparate*. Ea privește realitatea pedagogică din perspectiva *sincronică*, spre deosebire de cercetarea *diacronică* a istoriei pedagogiei.

„Pedagogia comparată" sau „știința educației comparate"?

Cu privire la denumirea acestei științe noi, se duc discuții.

Dacă în țările de limbă engleză s-a încetățenit termenul de „Comparative Education", cum de altfel se intitulează lucrarea lui J. L. Kandel [1] sau a lui N. Hans [2], respectiv revista „Comparative Education Review" [3] ce apare la New York, între pedagogi germani, mai precis între cei din R.F. a Germaniei, încă nu există un consens. În R.D. Germană a fost consacrată denumirea de pedagogie comparată [4]. În R. F. a Germaniei cei doi cunoscuți pedagogi comparatiști— Friedrich Schneider și Franz Hilker — prezintă puncte de vedere deosebite asupra acestei chestiuni.

Franz Hilker opinează pentru denumirea de „pedagogie comparată", deși autorul recunoaște că semnificația semantică a termenului de pedagogie (format din grecescul „pais" — băiat și „agon" — conducere) nu mai corespunde, în prima sa parte, pentru că educația cuprinde ambele sexe și se extinde și asupra adulților. În schimb, partea a doua a cuvîntului — „agon", este după aprecierea autorului mai mult decît „educație", pentru că include polaritatea de „creștere și formare" și deci denumirea de „pedagogie" îi apare mai corespunzătoare [5]. Astfel, denumirea de „pedagogie comparată", s-ar referi la disciplina care unește „clarificarea teoretică cu exercitarea practică" a activității educative, în timp ce „știința educației comparate" s-ar ocupa exclusiv numai de teoria științifică a educației [6].

---

[1] J. L. Kandel, *Comparative Education. The Riverside Press*, Cambridge, Massachusetts, 1953. 922.

[2] Nicholas Hans, *Comparative Education. A. Study of Educational Factor and Traditions.* Routledge & Kegan Paul Limited, London Irst edition, 1949.

[3] „Comparative Education Review" The Official of the Comparative Education Society. Teachers College, Columbia University, New York, 27.

[4] În R.D. Germană apare la Berlin revista „Vergleichende Pädagogik" (Pedagogia comparată), ca unul din organele Institutului Central Pedagogic German.

[5] Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik, eine Einführung in ihre Geschichte*, Theorie und Praxis, Ed. Max Hueber, München, 1962, p. 142-143.

[6] Ibidem, p. 175.

Prof. Friedrich Schneider consideră că nu este fără importanță care din cele două denumiri se va impune: „pedagogia comparată" sau „știința educației comparate". Datorită faptului că în ultima vreme o serie de lucrări din R. F. a Germaniei folosesc denumirea „știința educației comparate" și sînt chiar instituții cu acest nume [7] autorul conchide: „Poate să apară fără importanță dacă se spune „pedagogie comparată" sau „știința educației comparate" numai pentru acela care nu știe că noțiunea de știință a educației este mai cuprinzătoare decît cea de pedagogie" [8].

În această dispută, Josef Dolch, autorul remarcabilei lucrări *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache (Noțiunile de bază ale limbajului de specialitate pedagogic)*, [9] ocupîndu-se de termenul de „pedagogie" și cumpănind obiecțiile ce se ridică împotriva utilizăriii în continuare a acestei denumiri, propune totuși menținerea ei „ca un nume colectiv, cu totul general, pentru întreaga grupă de științe, care se ocupă cu „pedagogicul" (inclusiv partea ce ține propriu-zis de istorie)..." și în care grupă intră „știința educației comparate" [10]. De altfel și Wilhelm Hehlmann a consemnat această nouă disciplină, în dicționarul său pedagogic, sub denumirea de „știința educației comparate" [11].

Cum vedem, din lupta de opinii între pedagogii vest-germani, se profilează ideea de a se generaliza denumirea de „știința educației comparate". Această denumire corespunde mai bine nu numai noțiunii anglo-americane „Comparative Education" dar și sensului francez de „éducation comparée", respectiv celui italian și spaniol. Deși la noi începe să se încetățenească termenul de pedagogie comparată [12], pentru considerentele arătate mai înainte ar trebui înlocuită această denumire cu noțiunea de „știința educației comparate".

Delimitarea noțiunilor de „pedagogie străină", „pedagogie internațională", „pedagogia dezvoltării" și „știința educației comparate"

În literatura pedagogică, după primul război mondial și mai frecvent după cel de-al doilea, în afară de „știința educației comparate" (respectiv „pedagogia comparată") pentru anumite studii se folosesc termeni ca „pedagogia străină", „pedagogia internațională" și „pedagogia dezvoltării". Înainte de a trece mai departe considerăm necesar să ne oprim puțin asupra acestor denumiri. Aceste noțiuni n-au apărut în mod arbitrar. Ele își au originea și punctul de vedere diferit cu privire la studierea și cercetarea fenomenului educațional întrunul sau mai multe state străine, respectiv toate țările din lume, în funcție de denumirea lor. Așa de pildă „pedagogia străină", denumită în S.U.A. „Foreign Education", în Germania „das Bildungswesen des Auslandes" iar în Uniunea Sovietică „zarubejnaia școla i pedagogika", a apărut din necesitate generală de informare asupra pedagogiei din orice țară, bineînțeles cu excepția țării proprii. Ea se ocupă cu studierea, descrierea și aprecierea sistemelor de educație străine individuale, „inițial fără vreo hotărîre dacă va fi sau nu de vreun folos pentru învățămîntul propriu" [13]. Fr. Schneider include pedagogia străină în sfera științei educației comparate. Ele nu constituie, după acest autor, două

[7] Cum este denumirea institutului pentru știința educației comparate din Salzburg (Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft).

[8] Fr. Schneider, *Vergleichende Erzeihungswissenschaft*, Quelle § Meyer, Heidelberg, 1961, p. 75.

[9] Josef Dolch, *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. Ehrenwirth Verlag, München, ed. a 4-a îmb. 1963, p. 106. Vezi și studiul aceluiași autor: *Aufgaben und Aufbau der Pädagogik einer umstrittener Wissenschaft*, în vol. Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a/M, 1964, p. 123-136.

[10] Josef Dolch, *Grundbegriffe*... p. 107.

[11] Wilhelm Hehlmann, *Wörterbuch der Pädagogik*, Siebente, neubearbeitete Auflage, A. Kröner Verlag, Stuttgart, 1964, p. 529.

[12] La facultățile de pedagogie de la universitățile din București și Iași se țin cursuri de pedagogie comparată, la București de prof. dr. docent Stanciu Stoian, iar la Iași de prof. dr. docent Ștefan Bîrsănescu. În cadrul Institutului de științe pedagogice a luat ființă un sector de pedagogie comparată.

[13] Franz Hilker, *Internationall Pädagogik*, în rev. „Bildung und Erziehung" 5/1964, p. 317.

discipline distincte, ci cel mult două aspecte ale aceleiași științe [14]. Considerăm că părerea lui Schneider este îndreptățită și pedagogia străină trebuie considerată ca o parte, am spune faptică, a științei educației comparate. De altfel publicistica pedagogică americană mai recentă cuprinde sub titlul „Comparative Education" studii ce se referă și la pedagogia unei singure țări străine. Același lucru se constată în U.R.S.S., în Anglia, Japonia și alte țări. Și la noi, în ultimul timp, studii privind pedagogia străină, au fost publicate în „Revista de pedagogie" la rubrica de „pedagogie comparată".

În ultima vreme, alături de „știința educației comparate" și de „pedagogia străină" se profilează o nouă ramură a pedagogiei, ce pretinde să devină o disciplină independentă, anume „pedagogia internațională" (International Education). Această ramură a pedagogiei are ca obiect prezentarea după anumiți indici obiectivi a instituțiilor, organizațiilor școlare și a măsurilor pedagogice la mai multe sau la toate țările, cu scopul constatării empirice a faptelor, lămurirea lor teoretică și recomandarea de măsuri menite să contribuie la progresul practicii pedagogice. O dată cu aceasta se realizează o mai bună cunoaștere și înțelegere între popoare. Iată de ce H. Good, vorbind despre pedagogia internațională precizează: „International Education is education for peace" [15], adică „pedagogia internațională este pedagogia păcii". Din această categorie fac parte lucrările publicate de peste 30 de ani de Biroul Internațional de Educație iar în ultimii 15 ani mai ales de UNESCO.

În dinamismul trepidant al vieții sociale, caracteristic epocii moderne, se conturează o ramură nouă a pedagogiei, cu implicații deosebit de importante pentru știința educației comparate, este vorba de „pedagogia dezvoltării" (developemental pedagogy) [16]. Ea reprezintă o raportare a creșterii fenomenului educațional (cuprinzînd nu numai vîrsta școlară, dar și cea a adulților, inclusiv pedagogia muncii) la dinamica vieții economice, social-politice și culturale a fiecărei țări în parte ca și a tuturora în ansamblu. Deși sfera de cercetare a pedagogiei dezvoltării cuprinde toate țările din lume, eficiența ei se manifestă cu deosebire în țările aflate în curs de dezvoltare. În majoritatea acestor țări se manifestă tendința să se realizeze salturi spectaculoase în diverse sectoare ale vieții, inclusiv în învățămînt. În acest ultim scop, se face adesea apel la sisteme de învățămînt străine. Spre a se evita o prelucrare mecanică și servilă, pedagogia dezvoltării veghează ca alegerea elementelor necesare să se facă cu toată competența și răspunderea cuvenită în funcție de toți factorii care concură la o dezvoltare corespunzătoare condițiilor prezente și viitoare ale țării respective. Ea este un constatator și în același timp un îndrumător. Ea îi deschide științei educației comparate perspectiva dinamică a dezvoltării sistemelor de învățămînt, în schimb cea din urmă îi oferă criterii de estimare a faptelor și ideilor de dezvoltare pedagogică la nivel mondial. De aceea relația ei cu știința educației comparate este cît se poate de strînsă.

În concluzie, știința educației comparate nu urmărește să se suprapună sau să înglobeze cele trei ramuri ale pedagogiei (pedagogia străină, internațională și a dezvoltării) ca elemente constitutive ale obiectului său, ci vede în ele un sprijin important cu privire la furnizarea materialului faptic pe care-l folosește la stabilirea unor cunoștințe pedagogice noi, utile atît celor trei ramuri cît și întregului sistem de științe pedagogice și implicit progresului uman.

Cîteva date istorice privind știința educației comparate

Colaborarea științifică și schimbul intens de informații în rezolvarea problemelor vieții sociale asigură nu numai succesul de circumstanță, ci se impune ca o necesitate de lucru, atît pe plan național, cît și pe plan internațional. Necesitatea de a cunoaște, compara și recomanda ce este bun în educația altor popoare și state a dus la nașterea unei discipline noi, în cadrul sistemului de

[14] Fr. Schneider, *Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Heidelberg 1961, p. 96.

[15] H. Good, *A History of Western Education*, New York, 1960, p. 254 cit. după Fr. Schneider, *op. cit.*, p. 104.

[16] Vezi H. Röhrs, *Zadania i metody pedagogiki porownawczej*, „Kwartalnik pedagogiczny" nr. 1/XI, 1966 Warszawa, p. 50.

științe pedagogice — știința educației comparate [17]. Dacă în diverse științe, necesitatea colaborării și a confruntării rezultatelor obținute de oamenii de știință de aceeași specialitate a fost reclamată ca metodă de muncă într-o etapă mai tîrzie de dezvoltare a științei respective, este spre cinstea științei educației comparate că această necesitate a fost întrevăzută și preconizată pentru progresul școlii, în același timp în care se precizau fundamentele pedagogiei de J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart, Fr. D. E. Schleiermacher ș.a., adică spre sfîrșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea. Meritul în această privință îi revine lui Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), care, plecînd de la situația învățămîntului din unele țări apusene ca și de la scrierile pedagogilor vremii, mai ales de la cele ale lui Pestalozzi, a conceput o lucrare de 56 de pagini, intitulată *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicată la Paris, în 1817 [18], în care prezintă, pentru prima dată, necesitatea *„cercetărilor de educație comparată"*, menite să „furnizeze mijloace noi pentru perfecționarea științei educației" [19].

Jullien vedea în educație, ca și iluminiștii vremii, un mijloc de îmbunătățire a vieții popoarelor. [20] După el, știința educației, ca să poată împlini acest rol, trebuie să cunoască cele mai valoroase realizări în acest domeniu din alte țări prin „...colecții de fapte și observații, aranjate în tabele analitice, care să permită a le apropia și a le compara, spre a deduce anumite principii, reguli determinate, astfel ca educația să devină o știință din ce în ce mai pozitivă..." [21].

Încercări de aplicare a metodei comparative în educație au fost făcute și înaintea apariției lucrării lui Jullien, mai ales că această metodă și-a dovedit eficacitatea în anatomie și filologie. Astfel, în 1795, Friedrich August Hecht publică o lucrare comparativă cu privire la învățămîntul englez și german, sub titlul *De re scholastica Anglia cum Germanica comparata*, iar profesorul de literatură franceză César Auguste Basset scrie în 1808, *Essais sur l'organisation de quelques parties d'instruction publique*, în care sînt unele părți destinate educației și învățămîntului din alte țări [22]. Lui Jullien însă îi revine meritul de a fi fundamentat această știință pe baza metodei comparate. „Știința educației — arată Jullien — se construiește, ca toate celelalte științe și arte, pe fapte și observații " [23], iar pentru ca aceste fapte și observații să poată fi adunate, ordonate, comparate și valorificate Jullien propune ca în Elveția să ia ființă un institut care să difuzeze în lumea întreagă anumite chestionare pentru adunarea materialului, prelucrarea acestuia urmînd să ducă la găsirea principiilor pentru o educație mai bună. El alcătuiește șase serii de întrebări cu privire la: educația primară și comună ; educația secundară și clasică ; educația superioară și științifică ; pregătirea cadrelor didactice ; educația tinerelor fete ; educația în relația ei cu legislația și cu instituțiile sociale [24].

Această importantă lucrare n-a găsit însă ecoul cuvenit. În afară de două traduceri, una publicată în 1822 în Polonia [25], iar alta în 1826 în Statele Unite ale Americii [26] ea a fost neglijată de au-

---

[17] Vom folosi în studiul actual și în cele ce urmează denumirea de „știința educației comparate" nu numai din considerente semantice dar și pentru faptul că la toate popoarele de origine latină se folosește exclusiv sau cu precădere termenul de „educație comparată".

[18] Despre viața și opera lui Jullien vezi: Pedro Rosselló, *Marc-Antoine Jullien de Paris—Père de l'Education comparée et précurseur du Bureau International d'Education*, Geneva, 1943 și Helmut Goetz, *Marc'Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Der geistige Werdegang eines Revolutionärs. Ein Beitrag zur Geschichte der Vorläufer internationaler Organisation des 20 Jhds.* Dornbirn, 1954.

[19] Marc-Antoine Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, BIE, Genève, 1962, p. 13.

[20] Vezi și studiul lui Ilie Popescu-Teiușan, *Patru scrisori ale lui Marc-Antoine Jullien către Nicolae Rosetti Roznovanu*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965, p. 67—82.

[21] M. A. Jullien, *op. cit.*, 13.

[22] Franz Hilker, *Vergleichende Pädagogik*, München, 1962, p. 16-17.

[23] M. A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

[24] M. A. Jullien, *op. cit.*, p. 22.

[25] B. Suchodolski, *Zarrys pedagogiki*, 1962, Warszawa.

[26] A apărut în „American Journal of Education", sub titlul „M. A. Jullien, *Questions on Comparative Education*".

torul ei, dată uitării și reactualizată abia în 1935, cînd știința educației comparate se contura ca o nouă disciplină în cadrul sistemului științelor pedagogice.

Totuși, necesitatea cunoașterii și studierii altor sisteme de învățămînt prin metoda comparativă a fost întîlnită în tot cursul secolului al XIX-lea. În acest scop, au fost întreprinse „călătorii pedagogice" în diverse țări, care se soldau cu rapoarte, dări de seamă și chiar cu lucrări mai cuprinzătoare asupra dezvoltării învățămîntului și a gîndirii pedagogice din acea vreme. Între autorii mai importanți de studii comparate privind sisteme de educație și învățămînt străine, menționăm în Franța pe Victor Cousin (1792—1867), în Germania pe Friedrich Wilhelm Thiersch (1784—1860), în S.U.A. pe Horace Mann (1796—1859) și pe Henry Barnard (1811—1900), în Rusia K. D. Ușinski și Lev Tolstoi, iar la noi în țară Gh. Costa-Foru (1820—1876) prin cunoscutul său *Raport asupra instrucțiunii publice în mai multe din statele cele mai înaintate ale Europei* (1860). Sînt și alți numeroși pedagogi, atît la noi ca și în alte state, mai ales în ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, care prin călătoriile de studii înmulțesc informațiile asupra învățămîntului străin. Paralel cu apariția unor asemenea studii, în care se face uz de metoda comparativă, numită pentru această perioadă de Hilker „subiectiv-impresionistă" [27], se trece după 1860, la organizarea de expoziții școlare internaționale, congrese pedagogice, precum și la crearea unor instituții naționale de adunarea și păstrarea materialelor pedagogice, de proveniență internă și externă, cu scopul de a oferi o bază temeinică de documentare studiilor comparate. Asemenea instituții s-au creat în S.U.A., Franța, Anglia, Elveția, Germania etc. Astfel printr-o hotărîre a Congresului S.U.A. ia ființă la Washington, în 1866, „Office of Education". La fel printr-un decret al Președintelui Republicii Franța se înființează în 1879 „Musée Pédagogique" și o „Bibliothèque Centrale de l'Enseignement Primaire", care se completează din 1901 cu un „Office d'Information et d'Etudes". Aceste 3 instituții se contopesc din 1903 în „Musée Pédagogique, Office et Musée de l'Enseignement Public". Această denumire se schimbă din 1936 în „Centre de Documentation", iar din 1957 în „Institut Pédagogique National".

La Zürich, prin contopirea unor muzee și expoziții școlare permanente se creează în 1891 Institutul „Pesta'ozzianum".

Crearea oficiului de educație din S.U.A. a constituit un stimulent pentru organizarea la Londra, în 1895, de către Michael Sadler (1861—1943), a unei instituții similare *Office of Special Inquiries and Reports*. Sub directoratul lui Sadler (1895—1903) Oficiul a publicat 11 volume de rapoarte cu privire la călătorii de studii și probleme pedagogice din Imperiul englez, Europa, S.U.A. Prin aceste lucrări Sadler a devenit pionierul educației comparate în Anglia și întemeietorul real al acestei științe în sens modern. El inaugurează a doua fază a studiilor comparate [28].

Contribuția lui Sadler constă în aceea că el consideră ca o bază metodologică a studiilor sale diferitele *sisteme* de educație pe care le cercetează în mod comparativ. Spre deosebire însă de predecesorii din domeniul educației comparate, care făceau o *comparare spontană*, Sadler cercetează în mod critic valoarea și metodele științei educației comparate și ajunge la concluzia că această știință are o valoare utilă pentru reforma sistemului de învățămînt din țara proprie. Numai studiind un sistem școlar străin sub toate aspectele sale ca expresie a societății sau țării respective și comparîndu-l cu propriul sistem, putem să ne dăm seama de elementele pozitive pe care le conține și în același timp să înțelegem mai profund propriul sistem de învățămînt, și direcția îmbunătățirii lui.

Calea deschisă de Sadler științei educației comparate a fost continuată în Anglia de Nicholas Hans, V. Mallinson, B. J. King și Joseph Lauwerys, în S.U.A. de Isaac Kandel (născut în România, 1881—1965) Robert Ulich, W. W. Brickman și George Z. F. Bereday, în Germania de Franz Hilker și Friedrich Schneider, în Italia de L. Volpicelli, iar în Elveția de Pedro Rosselló ș.a. Activitatea acestor comparatiști, începută înaintea celui de-al doilea război mondial, cunoaște un deosebit avînt în ultimile decenii. Aria de cercetare și aprofundare a științei educației com-

[27] Franz Hilker, *Was kann die vergleichende Methode in der Pädagogik leisten ?*, „Bildung und Erziehung", 9/1963, p. 511.

[28] George Z. F. Bereday, *Comparative Method in Education*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. New York, Chicago, San Francisco, Toronto, London, 1966, p. 7.

parate, prin crearea și dezvoltarea sistemului mondial socialist, cu propria sa concepție de organizare a învățămîntului după principii marxist-leniniste, a fost considerabil lărgită și adîncită prin contribuția cercetătorilor în acest domeniu, din toate țările socialiste [29].

În țara noastră, în afară de unele preocupări mai vechi care se înscriu pe linia unor studii de educație comparată și care trebuie să fie valorificate critic, „Revista de pedagogie" la rubricile „De peste hotare" și „Pedagogie comparată" a publicat unele materiale care reflectă poziții actuale ale științei educației comparate. Găsim asemenea materiale și în „Revista învățămîntului superior", „Contemporanul" și altele.

O dată cu sporirea mijloacelor de informare și documentare, studiile de educație comparată cunosc o nouă dezvoltare. Ele nu mai sînt rodul muncii unor pionieri izolați ci a unor instituții cu numeroși colaboratori, cu planuri de muncă sistematice și cu publicații regulate asupra rezultatelor cercetării. Dacă între cele două războaie nu putem consemna decît două instituții cu specific internațional care se ocupă de educația comparată și anume „International Institute" al Universității Columbia din New York înființat în 1923 și „Bureau International d'Education" creat în 1925 din inițiativa lui E. Claparède, A. Ferriere, P. Bovet și Elisabeth Rotten, după 1945 o dată cu înființarea UNESCO-ului, sub egida sa au luat ființă filialele naționale ca și numeroase instituții (cu organe de presă proprii independente sau afiliate acestei organizații) în diverse centre ca Hamburg, Stuttgart, Paris, Barcelona, Londra, Roma, Berlin, Tokio ș.a. Așa de pildă BIE, care din 1929 are un caracter interguvernamental, în colaborare cu UNESCO, acționează în 4 direcții: a) cercetări și studii de educație comparată prin anchete și conferințe anuale internaționale; b) publicații pedagogice cu caracter internațional; c) bibliotecă cu caracter internațional și d) organizarea unei expoziții pedagogice permanente, în care statele membre prezintă dezvoltarea anuală a învățămîntului. Prin existența UNESCO-ului și a altor forme de colaborare internațională în domeniul învățămîntului, știința educației comparate cunoaște o amploare deosebită iar rezultatele cercetării ei constituie un aport la înțelegerea între popoare.

Ce este știința educației comparate, în ce constau scopul și sarcinile ei?

Dacă în privința obiectului științei educației comparate toată lumea este de acord asupra existenței acestuia, nu aceeași unitate de vedere există asupra scopului, sarcinilor, respectiv a metodelor de investigație ale acestei discipline. De fapt, știința educației comparate, în înțelesul ei restrîns, s-a dezvoltat din practica comparării multilaterale a diverselor fapte și date ce se desprind din cercetarea realității educaționale, în cadrul mai multor state, sau dintr-o comparație istorică din țara proprie [30].

Încercînd să vedem modul cum este definită știința educației comparate, constatăm că în privința acestui concept există numeroase formulări, determinate în bună parte de concepția autorului asupra rolului și valorii acestei științe. Este interesant de menționat că deosebirile asupra conceptului de „știința educației comparate" sînt atît de mari, încît nici în cadrul unei conferințe internaționale care s-a ținut în aprilie 1955, sub auspiciile UNESCO, la Hamburg, comisia de specialiști care trebuia să ajungă la o definiție unitară a acestei discipline, nu și-a putut îndeplini rolul și s-a mulțumit doar cu concluzia că „stabilirea unei definiții general recunoscute ar putea mai mult să dăuneze decît să folosească" [31]. De pildă, în Statele Unite ale Americii, unde cercetările în domeniul educației comparate se bucură de o largă răspîndire, această știință este considerată ca „un studiu care se ocupă cu compararea teoriilor și practicii pedagogice curente în diferite țări, cu scopul lărgirii și adîncirii înțelegerii problemelor pedagogice prin depășirea pedagogiei din propria țară" [32]. Deși această definiție cuprinde

[29] Studii mai recente, în domeniul științei educației comparate, au fost publicate în U.R.S.S. de M. A. Socolova, în R.P. Polonă de B. Suchodolski, E. Dabrowske, B. Nawroczynski, J. Loria, în R.D. Germană de H. G. Hofmann, W. Kienitz, R. Wiessner, H. Brauer, I. Gerth, F. Meder, în R.S. Cehoslovacă de F. Singule, în R. P. Bulgaria de Naiden Ceakirov și de alții.

[30] H. Röhrs, *op. cit.*, p. 41.

[31] Vezi, Fr. Schneider, *op. cit.*, p. 82 și 203.

[32] *Dictionary of Education*, New York, Toronto, London, 1959, p. 114.

specificul obiectului disciplinei, totuşi ea nu este completă, pentru că nu include posibilitatea comparării educaţiei dintr-o ţară în două etape diferite, spre a se constata gradul de dezvoltare. Bereday în studiul menţionat [33] se mulţumeşte doar să definească ştiinţa educaţiei comparate ca „un studiu sistematic al sistemelor educaţionale străine" relevînd ce este pozitiv şi negativ în aceste sisteme. Nici prin această generalizare nu se precizează *specificul disciplinei definite*. În privinţa aceasta, ni se pare mai cuprinzătoare precizarea făcută de H. Röhrs cînd spune: „Scopul şi sarcina ştiinţei educaţiei comparate sînt reprezentarea şi clarificarea specificului unui sistem educativ oarecare pe un fond general istorico-cultural şi sesizarea unui anumit ansamblu dintr-un ansamblu şi mai larg care îl include pe primul" [34]. Această precizare făcută de Röhrs ni se pare valoroasă, însă ea nu indică că acest „ansamblu" este o cunoştinţă nouă, care contribuie la progresul educaţiei. Sub acest ultim aspect este mult mai concludentă definiţia pe care o dă Franz Hilker: „Pedagogia comparată (el este adeptul acestei denumiri n.n.) este o cercetare construită pe o bază de experienţă mai largă şi pe o analiză scrupuloasă a factorilor culturali care acţionează într-un caz dat, care duce la descoperirea structurilor de valoare şi găseşte în ele o dominantă prin care se obţine o nouă cunoştinţă pedagogică" [35]. Trecînd peste precizarea lui Hilker de a lua în considerare numai „factorii culturali" în analiza comparativă a educaţiei, reţinem, din definiţia lui, necesitatea de a găsi o „dominantă", care — la rîndul ei — reprezintă o nouă cunoştinţă pedagogică, ce duce la progresul ştiinţei.

Abordînd problemele teoretice ale ştiinţei educaţiei comparate, (pentru care foloseşte denumirea de pedagogie comparată), în accepţia actuală a acestei ştiinţe, prof. Stanciu Stoian [36] defineşte astfel pedagogia comparată: „ca acea ramură a sistemului ştiinţelor care studiază în mod deosebit fenomenul educativ în unitatea dintre tendinţa sa de diferenţiere şi cea de integrare, căutînd, deopotrivă, în dezvoltarea lor atît tipicul cu trăsăturile sale specifice, cît şi universalul cu ceea ce e esenţial fenomenului în genere" [37]. Definiţia scoate în evidenţă năzuinţa acestei ştiinţe de a sesiza, pe de o parte, specificul fenomenului educaţional, *am completa pe plan naţional*, iar pe de altă parte, ceea ce se desprinde din el ca element de valoare universală. Ar trebui de evidenţiat că acest ultim aspect constituie elementul de progres pentru ştiinţa educaţiei. Reţinînd de aici îmbinarea dintre „tipic" şi „universal", considerăm că *ştiinţa educaţiei comparate are drept obiect studiul comparativ al teoriei şi practicii educaţionale contemporane, pornind de la realităţile naţionale şi urmărind aceleaşi fenomene în alte ţări, în vederea descoperirii elementelor de valoare pedagogică ce se impun ca dominante şi asigură progresul educaţiei*, atît în ţara respectivă cît şi pe plan internaţional. Desigur ştiinţa educaţiei comparate face parte din sistemul ştiinţelor pedagogice.

Cu privire la fundamentarea teoretică a metodelor de cercetare în ştiinţa educaţiei comparate, au adus valoroase contribuţii Kandel Brickman, H. Espe, P. Rosselló, Bereday şi mai cu seamă Franz Hilker [38]. El consideră că din analiza metodei comparate se desprind patru elemente constitutive sau „atribute" — după cum le denumeşte autorul — şi anume: *fenomenalitatea, pluralitatea obiectelor, globalitatea situaţiei pedagogice* şi *compararea fenomenelor* (pe care nu le analizăm în acest articol).

Considerăm ca deosebit de necesară şi utilă precizarea clară a poziţiei conceptionale de la care se pleacă în analiza oricărui fenomen. Ea se impune cu atît mai mult în munca delicată şi plină de răspundere a cercetătorului în domeniul educaţiei comparate.

---

[33] George Z. F. Bereday, *op. cit.*, p. X.

[34] H. Röhrs, *op. cit.*, p. 42.

[35] Franz Hilker, *Vergleihende Pädagogik*, p. 138.

[36] În afară de Stanciu Stoian s-a ocupat de problemele generale ale acestei ştiinţe conf. univ. dr. George Văideanu în studiul *Pedagogie comparată*, Revista de pedagogie, nr. 11/1964.

[37] Stanciu Stoian, *Pedagogia comparată şi actualitatea ei*, „Contemporanul" din 5 nov. 1965.

[38] Vezi Franz Hilker, studiul citat şi *Was kann die Vergleichende Methode in der Pädagogik leisten?*, în „Bildung und Erziehung" nr. 9/1963, p. 511-526.

O. F. Bollnow și pedagogia formelor instabile ale dezvoltării umane

SILVIA CERNICHIEVICI

Alături de încercările de elaborare a unei teorii pedagogice existențialiste întreprinse de L. Prohaska în Existenzialismus und Pädagogik"[1], de acelea ale lui Fr. Glaeser din „Existenziel'e Erziehung"[2], sau ale lui F. Kneller din „Existentialism and Education"[3] se impune să le reținem și pe acelea făcute de pedagogul german O. F. Bollnow.

Preocupările lui Bollnow de a elabora o teorie pedagogică existențialistă sînt condensate într-o serie de lucrări ca „Das veränderte Bild von Menschen und sein Einfluss auf das pädagogische Denken"[4], „Das Wesen der Stimmungen"[5], „Neue Geborgenheit, Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus" și mai ales în lucrarea „Existentzphilosophie und Pädagogik"[7]. În aceste lucrări Bollnow încearcă să construiască integral o pedagogie existențialistă fundată însă pe un existențialism mai moderat.

Dintre numeroasele probleme de pedagogie pe care le ridică și încearcă să le soluționeze de pe poziții existențialiste se impune cercetării și discuției în primul rînd teza „pedagogiei formelor discontinui, instabile" ale dezvoltării umane pe care o elaborează acest pedagog și care constituie, am putea spune, cheia de boltă a întregii sale construcții pedagogice. În dezvoltarea acestei teze existențialiste cu privire la educație, Bollnow pleacă de la analiza critică a concepțiilor fundamentale în pedagogie cu privire la fenomenul educativ. Astfel el se oprește asupra uneia dintre cele mai vechi și mai acreditate concepții cu privire la educație care are ca punct de pornire analogia — după părerea lui — mecanicistă între munca fizică desfășurată de un meseriaș pentru făurirea unui bun material în conformitate cu un anumit plan și munca educatoru'ui de a forma într-un sens determinat personalitatea tînărului, în conformitate cu un scop prestabilit. În acest sens, observă acest pedagog, educația se prezintă ca un proces de făurire, de „facere" („machen") a personalității tînărului conform unei finalități stabilite dinainte. Această concepție, istoricește foarte veche, a fost însă treptat abandonată parțial substituindu-i-se vederi noi[8].

În cuprinsul noilor vederi asupra dezvoltării ființei umane și a procesului educativ omul nu mai este privit ca un material oarecare care ar putea fi modelat, format după voința și inspirația educatorului ci se accentuează teza că el se dezvoltă în interior în conformitate cu o legitate proprie, evoluînd în perspectiva unei finalități pe care și-o propune singur și care decurge din însăși procesul de dezvoltare. În această concepție se reflectă teza unei „creșteri organice" care are loc atît pe planul dezvoltării fizice cît și a celei psihice. În concordanță cu această concepție despre natura dezvoltării ființei umane se schimbă și vederile despre educație. Educația devine o noțiune negativă reprezentînd doar arta de a îngriji, de a lăsa să se dezvolte, ba mai mult chiar, de a „nu deranja" procesul natural de dezvoltare.

Rezumativ se poate deci vorbi în pedagogia burgheză de o concepție mecanicistă despre dezvoltare și educație care își are originile istorice în iluminism și de una negativă care își trage seva din romantism[9].

Bollnow observă că cu toate atacurile, criticile îndreptate împotriva ei, prima concepție a reușit să păstreze o poziție dominantă în gîndirea pedagogică. Deci în ceea ce privește devenirea personalității umane s-ar părea, opinează Bollnow (care ignorează total poziția pedagogiei științifice în această problemă) că nu există decît aceste două alternative de formare dinafară sau de dezvoltare din interior. Indiferent de soluțiile pe care le adoptă, ambele concepții se caracterizează — după părerea lui — printr-o trăsătură fundamentală comună, anume prin prezentarea procesului de formare din exterior sau de dezvoltare din interior ca procese permanente, continui, stabile.

Presupoziția necesară a acestor două concepții o reprezintă permanența, per-

---

[1] Wien, Freiburg, 1955.
[2] München, Basel, 1963.
[3] New York, 1958.
[4] *Erziehung wozu*, Vortragsheibe, 1956.
[5] 1956.
[6] 1955.
[7] Stuttgart, 1959.
[8] *Existentzphilosophie und Pädagogik*, p. 17.
[9] Op. cit., p. 18.

fecționarea continuă, treptată, evolutivă care ar constitui baza dezvoltării și educației personalității. Întreaga pedagogie construită pe un asemenea eșafodaj are un caracter permanent, este o pedagogie permanentă. Or, arată Bollnow, tocmai teza presupusă a continuității, a permanenței în dezvoltare și educație este negată de existențialism, acesta punînd în evidență tocmai caracterul discontinuu, instabil al oricărei deveniri umane. Bollnow se îndoiește de faptul că supoziția permanenței și a continuității ar fi absolut necesară și în același timp întemeiată în interpretarea fenomenelor vieții și ale educației. El vine cu teza de esență existențialistă (fără a fi însă radical existențialistă pentru că acceptă și aspectele permanente) că alături de procesele continui, permanente există și forme discontinui, instabile ale vieții și educației care n-au fost însă suficient cercetate în literatura pedagogică. Astfel Bollnow preconizează constituirea alături de pedagogia formelor permanente, continui, a unei pedagogii existențialiste a formelor discontinui, instabile. În sprijinul tentativei pe care o întreprinde de a construi o pedagogie existențialistă a formelor instabile, Bollnow face apel la datele pe care dezvoltarea cunoștințelor cu privire la om le oferă și pe care le interpretează într-un mod existențialist. El afirmă că procesul de constituire al unei asemenea pedagogii ar primi imboldul din domeniul științelor moderne ale naturii, care au infirmat vechea teză „natura non facit saltus" impunînd teza cuantică a formelor discontinui în mișcarea materiei.

În psihologie deși s-a constatat existența acestor forme discontinui ale dezvoltării ființei umane acestea n-au fost suficient studiate și nici nu s-a stabilit o relație între ele și problemele fundamentale ale pedagogiei [10]. Astfel, argumentează Bollnow, cercetările moderne asupra omului arată că dezvoltarea nu se prezintă ca o mișcare progresivă, continuă, uniformă într-o direcție determinată. De exemplu în creșterea fizică a înălțimii se observă alternări cu cea a grosimii sau ea se face în salturi, după un răstimp de relativă stagnare avînd loc o evidentă creștere care este apoi urmată de o încetinire. De asemenea, perioadele de intensă creștere fizică pot fi însoțite de o relativă încetinire a dezvoltării psihice și invers. În această problemă Bollnow face apel la A. Binet care susține că dezvoltarea intelectuală a copilului nu decurge într-o progresie continuă ci cunoaște momente de relativă încetinire. Aceleași constatări sînt făcute de K. Schmeing [11] și O. Kroh care subliniază faptul că dezvoltarea nu decurge continuu și apare mai puțin stabilă, ca o mișcare ritmică din care se desprinde un șir de faze dintre care unele se caracterizează ca intervale bine definite [12].

Însă Bollnow nu trage totuși concluzia că acestea ar reprezenta aspectele discontinui ale dezvoltării. Dimpotrivă după opinia lui aceste salturi în dezvoltarea continuă nu pot fi considerate cu adevărat instabilități, decît numai în anumite condiții asupra cărora insistă. Acest pedagog pune momentele de întrerupere a dezvoltării evolutive în legătură cu producerea unor fenomene de „criză". Or, tocmai aceste „crize" ar constitui întreruperi reale în cursul continuu al vieții și ar reprezenta momentele de instabilitate, discontinuitate pe care își întemeiază Bollnow vederile sale cu privire la educație. Aceste crize pe care le analizează sub multiple aspecte constituie fundamentul „pedagogiei formelor instabile" pe care o dezvoltă și care ocupă un loc important în patrimoniul pedagogiei existențialiste [13].

Dezvoltînd concepția sa cu privire la crize, Bollnow arată că pubertatea și chiar și alte vîrste mai înaintate prezintă caractere de criză. Aceste crize s-ar lega de cele mai multe ori de anumite faze ale dezvoltării condiționate biologic. El subliniază de asemenea faptul că trecerea la noi condiții de viață pe plan social este favorabilă apariției crizelor. Bollnow respinge însă legarea crizelor într-un mod necesar de anumite transformări biologice sau psihice. În sprijinul acestei poziții el invocă argumentul că psihologia demonstrează că adeseori deși există schimbări biologice, fiziologice și psihologice mari acestea se petrec fără a îmbrăca forma de criză (fapt care este de altfel adevărat). Situîndu-se pe poziții existențialiste acest pedagog susține că cele mai profunde crize s-ar dezvolta din interiorul individului, fără a avea vreo motivație, în anumite transformări fiziologice, psihologice sau sociale.

---

[10] Op. cit., p. 24.
[11] *Der Sinn der Reifungsstufen*, Leipzig, 1939.
[12] Op. cit., p. 24.
[13] Op. cit., p. 25.

Pornind de la enunțarea existenței acestor instabilități în dezvoltare, a acestor crize, Bollnow, pune și caută să rezolve anumite aspecte: care sînt tulburările care trebuie socotite crize? Dacă aceste crize aparțin în genere vieții omenești și ca atare trebuie considerate și în educație sau dimpotrivă, este posibil ca treptat și continuu viața să evolueze fără ca omul să fie obligat să treacă prin crize, acestea reprezentînd numai niște nenorociri evitabile din care omul care intră poate ieși repede? O dată criza produsă pe ce cale se poate ajunge la relații mai sănătoase? [14]

În căutarea răspunsurilor la aceste probleme Bollnow se oprește mai întîi într-o cercetare detaliată asupra crizei.

Criza ar reprezenta un fenomen specific numai existenței umane, ea prezentîndu-se sub diverse forme: criză de boală, de maturizare, de credință, de conviețuire socială etc. În esență ea ar constitui o tulburare a unui proces normal al vieții care se remarcă prin apariție bruscă și foarte intensă care periclitează continuarea vieții și prin mijlocirea căreia apare o nouă stare de echilibru [15]. În desfășurarea unei crize s-ar distinge două momente proeminente: a) criza reprezintă un moment de echilibrare, de curățire de impurități, ea jucînd rolul unui filtru (Biltzs) eliberînd subiectul de murdării.

b) ea reprezintă un moment de decizie, omul fiind pus în fața situației de a alege între două posibilități. În fața lui apar două căi dintre care el trebuie să aleagă. În esență se pune problema alegerii între bine și rău, drept și nedrept etc.

Bollnow interpretează criza în spiritul doctrinei existențialiste, ca o posibilitate de „liberă alegere" de (alegere absolută, necondiționată) a individului angajat în ea, în ultimă instanță fiind decisivă pentru devenirea lui ulterioară, hotărîrea pe care o ia și nu criza ca atare. Plecînd de la cercetările întreprinse de Plügge [16] cu privire la criza de boală Bollnow schițează momentele principale, caracteristice ale unei crize din viață arătînd că ea s-ar remarca prin:

1. Instabilitate, prin întreruperea procesului continuu, stabil al vieții, al dezvoltării normale a omului. În ceea ce privește însă interpretarea acestei instabilități pe care o reprezintă criza, se remarcă două poziții deosebite: Pe de o parte se conturează punctul de vedere al lui Kierkeggard (reprezentativ pentru existențialism) după care viața umană este o existență de permanentă criză, omul aflîndu-se mereu în crize existențiale care fac imposibilă orice continuitate, permanență. Pe de altă parte Plügge — pe baza experienței medicinii afirmă că, crizele apar numai cîteodată, într-un răstimp delimitat și foarte reliefat ca întrerupere a continuității și dezvoltării și că această „alternare a perioadelor de stabilitate în dezvoltare cu întreruperi critice caracterizează tipic procesul vieții umane" [17]. Renunțînd la radicalismul poziției lui Kierkeggard și în general al existențialismului, în această problemă Bollnow îmbrățișează punctul de vedere susținut de Plügge, acceptînd că viața umană cuprinde atît procese continui cît și discontinuități, crize. În felul acesta el lasă loc deschis și unei activități paideutice care în prima alternativă apare ca fără sens, inutilă.

2. A doua caracteristică a crizei ar constitui-o faptul că ea desparte și leagă în același timp două stări caracteristice vieții de o ordine determinată. Criza ar reprezenta lichidarea unei ordini vechi și reînceperea uneia noi. Interpretînd însă în spirit existențialist acest aspect al crizei Bollnow afirmă că ordinea nouă nu derivă din cea veche. Viața ar reîncepe pe plan absolut nou și în domeniul spiritual, s-ar prezenta ca o trecere pe un plan superior.

3. Bollnow este de acord cu interpretarea lui Plügge după care criza nu e o simplă întrerupere în procesul continuu, stabil al vieții, ci o încrucișare cu ceva cu totul diferit care nu se întîlnește în mersul obișnuit al existenței și care tocmai de aceea se pierde, dispare la terminarea ei.

O mare atenție și importanță acordă acest pedagog crizelor morale care ar țîșni din eul profund al individului și pe care le consideră — în spirit existențialist — ca fiind pline de semnificație și de însemnătate pentru educație. Crizele morale ar prezenta aceleași mo-

[14] Op. cit., p. 26.
[15] Op. cit., p. 27.
[16] *Uber Anfälle und Krisen*, Payche 2 Jahrg. p. 401.
[17] O. F. Bollnow, op. cit., p. 28—30.

mente structurale ca și crizele de boală. Omul trece pe nesimțite într-o situație în care viața anterioară nu mai poate fi continuată, ajunge la o stare de mare tensiune din care iese printr-o hotărîre eliberatoare. Prin încordarea voinței, omul ajunge la decizia eliberatoare care îi dă posibilitatea să biruie criza prin propriile sale puteri. În general subliniază Bollnow, omul ajunge într-o asemenea criză morală la deznădejde și din această disperare se ivește hotărîrea de eliberare, de ieșire din criză [18].

Bollnow afirmă că se poate remarca prezența crizelor morale ori de cîte ori omul trebuie să renunțe la o formă de viață și să înceapă alta. Căci opinează, el, orice viață nouă începe cu o criză pe care omul n-o trece din propria inițiativă, ci caută să o evite și o înfruntă doar silit de împrejurări. El trage concluzia că în fond se poate vorbi de două tipuri de dezvoltare umană: una care cunoaște crizele și alta care se desfășoară calm, continuu, evitîndu-le [19]. Apreciind că crizele există realmente în cele mai multe existențe umane, Bollnow afirmă că încercarea de a evita crizele duce la indecizie și în ultimă instanță la o existență inautentică. Dimpotrivă înfruntarea, trecerea curajoasă prin crize ar duce la reînnoirea omului, la îmbogățirea lui în puritate. Exprimînd punctul de vedere existențialist acest pedagog susține că de fapt adevărata maturitate spirituală, autenticitatea eului nu poate fi atinsă decît prin trecerea prin crize.

Cercetînd critic concepția lui Bollnow cu privire la caracterul discontinuu al dezvoltării, se impun mai multe considerații.

Este fără îndoială demnă de a fi luată în seamă aserțiunea că alături de o dezvoltare continuă, evolutivă în întreaga natură și deci și în viața umană există și momente de întrerupere a continuității, de discontinuitate. Știința modernă și, pe plan filozofic materialismul dialectic, au pus în evidență faptul că dezvoltarea în orice domeniu al realității implică alternarea unor perioade de acumulări cantitative lente, imperceptibile, cu alte perioade de discontinuitate, de trecere saltiformă, pe baza acumulărilor cantitative făcute, la o nouă stare calitativă a obiectului sau fenomenului.

În domeniul uman, cercetările psihologice moderne pun în relief faptul că întreaga dezvoltare a copilului spre maturitate prezintă un caracter de stadialitate, perioade de acumulări cantitative lente alternînd cu perioade de trecere relativ rapide la un plan nou, superior, în ceea ce privește organizarea întregii vieți psihice și a activității copilului. Unii psihologi moderni ca P. Mendousse, Ed. Spranger, J. Piaget au prezentat în lucrările lor de exemplu, crizele adolescenței pe care le-au analizat profund. Privind problema prin prisma acestor date evident că nu poate fi acceptată teza lui Bollnow că adevăratele instabilități le reprezintă crizele. Căci așa cum demonstrează materialismul dialectic, autenticile discontinuități în dezvoltare sînt doar momentele de schimbare calitativă indiferent dacă acestea se petrec sub forma unui salt cu explozie, cu crize sau fără asemenea aspecte violente, fără crize.

Nu poate fi de asemenea acceptată teza lui Bollnow — conform căreia crizele ar apare în procesul dezvoltării ființei umane fără nici o motivație de ordin biologic, psihologic sau social, țîșnind din profunzimile eului. Ele apar, tocmai determinate de anumite transformări biologice, psihologice ce se petrec în ființa umană sau cu anumite împrejurări sociale în care aceasta se dezvoltă. Crizele nu apar niciodată ex abrupto, fără o motivație biologică, psihologică sau socială, deoarece dezvoltarea ființei umane are loc în condițiile interdependenței dialectice a acestor factori. Aceasta nu înseamnă însă că întotdeauna trecerile stadiale sînt însoțite de crize. Psihologia probează, fapt care este de altminteri acceptat și de Bollnow, că nu întotdeauna trecerile de la un stadiu la altul al dezvoltării sînt însoțite de crize, mai mult, că există și ființe umane care deși parcurg toate stadiile dezvoltării nu cunosc crizele.

Deci dacă dezvoltarea stadială prezintă un caracter necesar în devenirea ființei umane spre maturitate, crizele se prezintă doar ca incidente indezirabile care apar doar — așa cum demonstrează psihologia științifică — atunci cînd condițiile de viață și mai ales de educație ale dezvoltării copilului au deficiențe mari și contradicții care în tota-

[18] O. F. Bollnow, Op. cit., 32—33.

[19] Op. cit., p. 35.

litate constituie piedici în calea efectuării salturilor de la un stadiu la altul. Crizele apar, spune A. Leontiev în „Probleme ale dezvoltării psihicului" [20] atunci cînd „saltul nu s-a făcut la vreme și în condițiile necesare". În condițiile unei dezvoltări bine dirijate prin educație și în cazul unei integrări organice a individului în colectivitate, crizele pot fi evitate, trecerile stadiale desfășurîndu-se fără piedici exterioare, fără tensiuni dramatice, dureroase și adeseori păgubitoare pentru ființa în creștere.

De asemenea nu putem fi de acord cu opinia lui Bollnow precum că adevărata maturitate a individului ar fi asigurată prin parcurgerea crizelor în timp ce evitarea lor duce la infantilism, la lipsă de maturitate spirituală. Crizele se prezintă ca tulburări grave în procesul dezvoltării, nu întotdeauna soldîndu-se cu rezultate pozitive și de aceea considerăm că o educație organizată pe temeiuri științifice va căuta să le prevîntîmpine prin toate mijloacele, asigurînd trecerile de la un stadiu la altul al dezvoltării copilului calm, fără asemenea explozii. Căci, după opinia noastră, parcurgerea acestor stadii ale dezvoltării de către copil și nicidecum crizele, duce la maturitatea lui fiziologică și spirituală.

Nu poate fi acceptată nici afirmația că ordinea nouă la care se ajunge după trecerea printr-o criză nu derivă din cea veche, mai mult chiar nu are nici o legătură cu cea veche. În realitate cercetările psihologice dovedesc că perioadele de discontinuitate, care numai uneori îmbracă haina crizei, despart și leagă în același timp faze de dezvoltare care nu numai că se succed una după alta, ci derivă una din alta, între ele existînd legături indisolubile deși nu întotdeauna foarte evidente. Bollnow greșește și prin faptul că pune în mod foarte abstract problema crizelor neluînd în considerație condițiile social-istorice concrete ale existenței umane. Considerarea acestor condiții duce la constatări semnificative. Astfel, în condițiile societății capitaliste, mai ales în etapa actuală, asistăm la o frecvență mai mare a crizelor în dezvoltarea copilului spre maturitate și chiar în viața adulților. Acest fapt este explicabil prin numeroasele contradicții economico-sociale care se reflectă adeseori și pe planul vieții psihice a copilului sub formă de crize. Dimpotrivă, în societatea socialistă sînt create toate condițiile necesare prevenirii unor astfel de crize. Aceasta se explică prin absența contradicțiilor sociale și prin dirijarea procesului de dezvoltare a copilului printr-o educație judicioasă ce are la bază datele pedagogiei științifice.

Bollnow cercetează și aspectul pedagogic al problemei. Pornind de la stabilirea existenței unor crize în existența umană, el punea problema elaborării unei pedagogii existențialiste corespunzătoare acestor forme instabile ale dezvoltării care ar avea menirea să completeze pedagogia tradițională care ia în considerație doar formele permanente ale dezvoltării. El pune numai problema unei completări a pedagogiei tradiționale deoarece, precizează că, aceste forme clasice ale gîndirii pedagogice, care deși iau în considerație numai aspectul continuu al dezvoltării nu pot fi socotite perimate și ca atare nu se poate pune problema înlocuirii lor definitive cu o pedagogie absolut nouă, bazată numai pe formele instabile ale dezvoltării. Problema s-ar pune doar să se atragă atenția asupra unor teze ale filozofiei existențialiste care în fond nu sînt absolut noi ci și-au găsit aplicarea în educația empirică dar au găsit doar o rezonanță foarte slabă în teoria pedagogică (chiar școala germană, Spranger ș.a. au interpretat pubertatea ca o criză și au militat pentru o educație specifică). Deci dacă accentuîndu-se momentul existențial se dezvoltă forme noi de gîndire pedagogică acestea nu devin singurele posibile, ci cele vechi își păstrează valabilitatea lor în cadrul realităților de la care pornesc (formele permanente ale dezvoltării).

În schițarea cadrului general al acestei pedagogii existențialiste a formelor instabile Bollnow pornește de la unele întrebări strategice și anume: în ce măsură poate ajuta pedagogia, educația omului intrat în criză sau a cărui criză vrea s-o atenueze? Care este sarcina firească a pedagogiei? Să caute a prevîntîmpina, a evita criza, să o lase să decurgă normal sau să o accentueze închizînd orice posibilitate de evaziune și obligînd individul să o treacă în toată duritatea ei? [21]

[20] Op. cit., p. 352, București, 1964.

[21] Op. cit., p. 36—37.

În soluționarea acestor probleme acest pedagog ia ca premisă fundamentală teza existențialistă, conform căreia atingerea unui plan mai înalt în dezvoltarea personalității, realizarea unei deveniri plenare a eului este în mod indisolubil legată de trecerea prin crize. În acest sens străduințele pedagogice de a evita sau atenua crizele ar constitui de fapt o împiedicare a individului de a realiza o posibilitate hotărîtoare în dezvoltarea sa. De aici concluzia că pedagogia nu trebuie să se preocupe de eliminarea tuturor dificultăților, crizelor, din mersul dezvoltării unui copil, întrucît prin aceasta ar contribui ca acesta să rămînă infantil, să nu se maturizeze deoarece adevărata maturitate s-ar realiza tocmai prin „experiențe existențiale", prin trecerea prin crize.

De aici nu decurge însă că pedagogia ar trebui să privească cu încîntare crizele care bulversează existența umană, să le încurajeze. Căci arată Bollnow, problema are și un aspect negativ : crizele din viață reprezintă, ca și cele ale unei boli, un pericol pentru existența individului, pentru evoluția ulterioară a personalității lui. Rezultatele crizelor sînt „ori-ori", ori viață ori moarte, ori înălțare ori prăbușire. Acest considerent obligă la folosirea în educație cu foarte multă precauție a crizelor. Întrucît fiecare criză reprezintă pericol pentru devenirea individului, rezultatele ei fiind indecise și imprevizibile, Bollnow consideră că ar constitui o orientare educativă greșită să se provoace o criză în mod intenționat de dragul efectelor ei presupuse pozitive. Fiecare criză rămîne un „destin" și educația nu trebuie să o provoace întrucît o dată declanșată n-o mai poate stăpîni. Deci niciodată un bun educator, conștient de răspunderea sa pedagogică, nu va îndrăzni să provoace o criză. El poate doar ajuta pe un individ să ajungă cu bine la sfîrșitul ei. Uneori însă o atitudine înțelegătoare fără a face nimic esențial ar fi cea mai bună conduită pedagogică [22]. În consecință Bollnow cere ca pedagogia (formelor instabile) să se ridice de la o tehnologie a acțiunii educative (de la preconizarea unor căi, mijloace, procedee educative) la o cercetare „interpretativă" a posibilităților de educație.

[22] Op. cit., p. 37.

Astfel pedagogia în această perspectivă existențialistă, ar trebui să cuprindă în sfera preocupărilor ei, procese care sînt eficace în dezvoltarea personalității *ca momentele discontinui, crizele.* Acestea ar trebui considerate în desfășurarea procesului educativ, dar n-ar trebui făcute obiectul unui plan conștient pedagogic, încercînd să se elaboreze o tehnică educativă corespunzătoare. Căci afirmă acest pedagog existențialist teoria pedagogică *cuprinde* și *trebuie* să *cuprindă* multe procese pe care educația trebuie să le înțeleagă în viața omului fără a încerca să le domine, să le „metodizeze" și acesta este cazul și cu crizele. Aceste instabilități în dezvoltare ar indica granițele posibilității planificării muncii pedagogice, ele fiind imposibil de planificat sau de „metodizat" [23].

Bollnow, ca și ceilalți pedagogi existențialiști, privește cu dispreț preocupările de a se stabili o anumită tehnică educativă, de a se organiza sistematic o muncă educativă considerînd că în baza caracterului contingent al devenirii umane aceste tentative pedagogice ar rămîne fără rezultat.

Această concepție cu privire la formele discontinui ale dezvoltării pe baza căreia ajunge la concluzia necesității unei pedagogii existențialiste a crizelor, stă la baza cugetării pedagogice a lui Bollnow, ea reprezentînd un fel de cheie de boltă a vederilor sale cu privire la diferite aspecte ale teoriei pedagogice. Interpretînd crizele ca o consecință a unei deficitare organizări a vieții și educației copilului găsim că este întemeiată opinia lui Bollnow că pedagogia ar trebui să se ocupe și de aceste aspecte ale dezvoltării acordîndu-le locul și importanța cuvenită.

Teoria pedagogică, pornind de la consemnarea acestor realități, ar trebui să se ocupe de elaborarea aspectelor teoretice ale activității paideutice corespunzătoare, preconizînd măsurile educative necesare. Deci nu putem accepta opinia lui Bollnow precum că crizele ar depăși posibilitățile unei activități pedagogice sistematice, metodice și că teoria pedagogică ar trebui doar să le menționeze fără a-și propune să elaboreze un sistem educativ corespunzător. În această problemă Bollnow se contrazice flagrant întrucît după ce caută să demonstreze

[23] Op. cit., p. 38

cu multe argumente că existența crizelor, neconsiderată suficient în pedagogia tradițională, impune constituirea unei noi pedagogii corespunzătoare, cere ca de fapt această pedagogie să nu se ocupe de „metodizarea" crizelor, de preconizarea tehnicii educative adecvate, ci doar să le consemneze constatativ existența. Or, a prezenta în acest mod problema înseamnă a nu pune de fapt pe plan pedagogic chestiunea crizelor.

Bollnow ajunge astfel la o poziție paradoxală (frecventă la existențialiști) deoarece deși atrage atenția asupra necesității unei pedagogii a formelor instabile nu reușește, de pe pozițiile filozofice pe care se situează, să o construiască, rămînînd pe planul unor considerații generale, abstracte cu caracter subiectivist, irațională — lipsite în cea mai mare parte de valoare pedagogică.

Probleme ale îndrumării profesionale în Republica Democrată Germană*

Dr. docent WILLI KUHRT

O dată cu crearea bazelor socialiste în R.D.G. au fost de înlăturat desigur și rămășițele orientării profesionale burgheze. Totodată, a trebuit să se treacă la dezvoltarea unui sistem socialist de îndrumare profesională a tinerei generații. Acest proces însă s-a desfășurat relativ lent și nu a fost lipsit de anumite greșeli metodice și administrative.

Pe baza noului sistem economic de planificare și conducere a întregului proces social de reproducție și bazat pe cercetări științifice, s-au confirmat noi poziții teoretice, scopuri, conținuturi și metode în direcția orientării profesionale.

S-a constatat că în multe țări există o vie preocupare pentru problema orientării profesionale a tinerei generații. Pedagogii, psihologii, economiștii, medicii, însă, întîmpină dificultăți din cauza folosirii inadecvate a unor termeni. Cercetările științifice din R.D.G. s-au preocupat de clarificarea unor astfel de termeni, ca: îndrumarea profesională (Berufsberatung) găsirea profesiei (Berufsfindung), lămurirea profesională (Berufsaufklärung), orientarea profesională, pregătirea profesională, înclinația spre profesiune, perspectiva profesiunii etc.

Pozițiile teoretice de plecare pot fi formulate sub formă de teze în felul următor: îndrumarea profesională ca problemă socială constituie un element al luptei social-politice, baza obiectivă a îndrumării profesionale în socialism o constituie planurile economice pe perioade îndelungate de timp; alegerea profesiunii își află locul în complicata dialectică „obiect-subiect"; orientarea profesională devine din ce în ce mai mult o sarcină a pedagogiei; procesul găsirii profesiunii de către elev este o parte integrantă a educației ideologice, a învățămîntului politehnic și a educației în spirit socialist, în cele din urmă un element al dezvoltării personalității; trebuie respectate preferințele personale, precum și particularitățile individuale de caracter și temperament etc., etc.

★

Este necesar ca în licee să se asigure ca toate forțele educative să influențeze unitar asupra procesului de găsire a profesiunii elevilor și să conducă acest proces din punct de vedere politic și pedagogic. Problema constă în crearea, la toți profesorii și educatorii, a premiselor necesare, pentru ca ei să poată duce la bun sfîrșit munca lor de instruire și educare în alegerea conștientă a profesiunii de către elevi și să considere această muncă ca un mijloc esențial de educație cetățenească, în special de educație a muncii.

În școlile de cultură generală, conducerea îndrumării profesionale este în sarcina directorului, care numește un profesor responsabil în mod permanent de îndrumarea profesională în școală. Acest profesor responsabil de îndrumarea profesională, ca delegat al directorului, pla-

* Articolul face parte dintr-un studiu amplu, intitulat „Cu privire la îndrumarea profesională în R.D.G.".

nifică și coordonează toate măsurile principale ale lămuririi și orientării profesionale din școală. El ține legături strînse cu oficiul pentru muncă și îndrumare profesională și îngrijește să se facă în mod regulat schimburi de informații cu acesta, iar școala să primească materialele necesare cum ar fi : imagini care reflectă anumite profesiuni ; lucrări referitoare la găsirea profesiunii, materiale de instruire și îndrumare profesională, materiale de expoziție ; indicații referitoare la bilanțul profesiunilor etc. S-au dovedit utile și valoroase conferințele lunare ale profesorilor de legătură (responsabili cu îndrumarea profesională) cu oficiul pentru muncă și îndrumare profesională. Ele servesc nu numai unor informări reciproce și schimburi de experiență, ci pot fi întrebuințate pentru consultații în mod avantajos și în vederea vizitării întreprinderilor și orientării concrete asupra unor profesiuni cheie.

Spre a stimula colectivul de profesori în problemele lămuririi și orientării profesionale, se recomandă să se facă informări regulate. Acest lucru se poate realiza pe calea unui serviciu de informare (de pildă, printr-o mapă specială cu materiale corespunzătoare care este pusă la dispoziția fiecărui membru, pe rînd).

În consiliul pedagogic, profesorul de legătură ar trebui să impulsioneze, să declanșeze cît mai des discuții asupra problemelor îndrumării și găsirii profesiunilor. Fiind consultant pedagogic, el va trebui să se simtă răspunzător de faptul ca în toate clasele să se ducă în mod sistematic și consecvent îndrumarea și orientarea profesională.

Prin intermediul Consiliului sfatului politehnic profesorul de legătură ar trebui să ia măsuri asupra învățămîntului politehnic, pentru a intensifica acest învățămînt și pentru a face mai eficientă munca de instruire și educare în vederea găsirii profesiunii. El va trebui să țină contact strîns și cu „Organizația de pionieri", pentru ca și în afara școlii să exploateze toate posibilitățile de îndrumare și orientare profesională

Este necesar ca procesul de găsire a profesiunii să fie sprijinit și prin consultațiile și cercetările medicale. Medicul va orienta și dirija elevii asupra acelor profesii importante din economia națională, pentru care aceștia corespund din punct de vedere medical.

Dirigintele clasei veghează la conlucrarea unitară a tuturor forțelor educative în sensul realizării scopurilor școlii noastre socialiste. Schimbarea frecventă a diriginților unei clase are consecințe negative și pentru orientarea profesională, mai ales în clasele superioare. De aceea, începînd cu clasa a VII-a, se preconizează ca dirigintele să nu mai fie schimbat.

Dintre trăsăturile specifice ale procesului de găsire a profesiunii, potrivit ciclului de învățămînt, rezultă necesitatea unei îndrumări diferențiate la ciclul 1, 2 și 3, pe care directorul școlii le realizează prin : a) îndrumări comune, informări și consfătuiri ale tuturor diriginților privind problemele de bază ale îndrumării și orientării profesionale ; b) îndrumări și schimburi de experiență pentru diriginți, pe grupe corespunzătoare ciclurilor de învățămînt mai sus specificate ; c) convorbiri cu obiective precise, cu fiecare diriginte în parte, care să servească pentru îndrumări, schimb de experiență și control.

Luînd în considerare posibilitățile locale și ținînd seama de sarcinile ce revin fiecărui ciclu din sistemul de învățămînt, în centrul atenției acestor îndrumări vor fi următoarele probleme : Care sînt principalele obiective privind instruirea și educarea în vederea găsii profesiunii ? Ce fac profesorii de specialitate, preparatorii și grupele de pionieri și de F.D.J. * pentru îndeplinirea acestor sarcini ? Cum și în ce direcție este necesară colaborarea cu profesorul responsabil de îndrumarea profesională, cu comisia specială a comitetului de părinți, cu întreprinderile și brigăzile de patronaj ? etc.

Strînsa legătură între casa părintească și școală joacă un rol important în dirijarea pedagogică a procesului de găsire a profesiunii elevului. Este sarcina conducerii școlii și a profesorilor să dea ajutor și sugestii părinților în această direcție. Aceasta se poate realiza cu ajutorul unei comisii de orientare profesională de pe lîngă comitetul de părinți. Munca acestei comisii ar trebui să fie organizată după următoarele criterii : comisia lucrează pe baza unui plan de muncă confirmat de comitetul de părinți; comitetul de părinți să fie informat la intervale regulate atît de această comi-

* F.D.J. — Tineretul liber german, organizație similară cu U.T.C. de la noi din țară.

sie, cît și de conducerea școlii asupra situației în această direcție în școală ; comisia ține legături prin membrii ei cu întreprinderile în care se desfășoară învățămîntul politehnic ; comisia sprijină munca în grupe de pionieri și F.D.J., în sensul lămuririi și orientării profesionale etc.

★

Între anii 1945 și 1960, s-a cercetat în mod izolat doar unele probleme parțiale ale orientării profesionale de către cîțiva psihologi și medici. Este vorba de următoarele lucrări : H. Brause, *Îndrumarea profesională medicală a tineretului* (Disertație, Berlin, 1950); H. Grassel, *Dorința de a alege o profesiune și calea de însușire și accepție a acesteia de tineretul feminin* (Disertație, Lipsca, 1955); H. Kulka, *Psihologia situației profesionale la tineret* (Disertație, Lipsca, 1955) ; S. Graf, *Succesul și insuccesul la învățătură* (Berlin, 1958).

Rezultatele acestor cercetări au avut o mică eficiență asupra practicii, deoarece nu se formase o conducere de stat propriu-zisă în domeniul îndrumării profesionale. Oficiile de muncă și îndrumare profesională s-au înființat ca organe coordonatoare abia în 1961.

Cu toate că alegerea profesiunii este o problemă educativă deosebit de importantă atît pentru individ, cît și pentru societate, pedagogii din R.D.G. nu s-au ocupat în trecut în măsură suficientă cu această problemă. Hotărîrea Biroului Politic al Comitetului Central al P.S.U.G. din 17.V.1960, care între altele, solicita introducerea orientării profesionale în toate școlile republicii, a mobilizat și oamenii de știință în domeniul pedagogiei. Au fost concepute și realizate mai multe cercetări, a căror idee centrală o constituie acțiunea pedagogică asupra procesului de găsire a profesiunii de către tineri.

În cadrul Consiliului științific al Ministerului Învățămîntului s-a constituit colectivul de cercetări „Îndrumare și orientare profesională". Acest colectiv întrunește oameni de știință și practicieni, cu scopul de a aborda și de a analiza situația actuală în îndrumarea profesională, precum și eficiența măsurilor luate, și anume, în domeniul școlii și al întreprinderilor, în domeniul colectivelor de muncă extrașcolară, în cadrul organizațiilor de pionieri și tineret, precum și în cercurile tinerilor tehnicieni și naturaliști, în cadrul comitetelor de părinți și al oficiilor pentru muncă și îndrumare profesională.

Afară de aceasta, colectivul de cercetări condus de autorul acestui studiu și care între timp a fost încadrat în secția politehnică, a elaborat un plan vast al cercetărilor de perspectivă în domeniul pedagogic-psihologic. Sarcinile complexe ale acestei comisii au fost fixate în mod clar prin planul de perspectivă *(pînă la 1970) al cercetării pedagogice*, avînd obiective mai ales practice.

Deși urmărim contacte și colaborări cu multe alte colective de cercetare, separăm obiectivul nostru de toate aspectele economiei muncii, ale psihologiei muncii, ale formării profesiunii (analize de profesiuni, structură profesională, cerințe speciale ale capacității de muncă, imagini reprezentînd anumite profesiuni), aspecte care urmează să fie cercetate de către institutele respective (institute economice, Institutul german pentru cercetarea profesiunilor și altele).

Aspectul central de care ne ocupăm noi este : înzestrarea omului tînăr cu capacități corespunzătoare pentru a se putea decide în mod conștient la o profesiune în societatea noastră socialistă. De aici derivă mai multe direcții de cercetare : educarea ideologică și găsirea profesiunii, instruirea politehnică și găsirea profesiunii; găsirea profesiunii și îndrumarea profesională a fetelor pentru profesiunii ; instruirea politehnică și găsirea obiecte de învățămînt în orientarea și îndrumarea profesională, în stabilirea intereselor profesionale ; activități extrașcolare și acțiunea ei orientativă precum și folosirea mijloacelor ajutătoare ; îndrumarea profesională și cea de studii ca parte componentă a activității de conducere științifică în domeniul procesului instructiv-educativ ; problematica alegerii profesiunii și posibilitățile ei de rezolvare din punct de vedere istoric și comparativ (și în alte domenii științifice).

Dăm mai jos cîteva cercetări mai mari, care au fost încheiate în cadrul colectivului de cercetare „Îndrumare și orientare profesională".

1. Desfacerea contractelor de școlarizare și cauzele ei

In cadrul unor cercetări preliminare dr. Kuhrt și colaboratorii săi au analizat 463 cazuri de desfaceri de contracte de școlarizare (studii), din totalul de 5 461

situații (contracte de școlarizare) și s-au stabilit cauzele lor.

Deși factorii care duc la desfacerea contractului de școlarizare sînt de natură complexă — de cele mai multe ori aici acționează concomitent mai mulți factori — și nu pot fi considerați în mod izolat drept cauze, am grupat mai jos situațiile găsite pe motive:

189 desfaceri pe baza lipsei de atitudine justă a ucenicilor față de învățămînt și muncă 40,8%

108 desfaceri pe baza lipsei de aptitudini profesionale ale ucenicilor . 23,7%

83 desfaceri din cauză de boală 17,8%

83 desfaceri din alte cauze. . 17,7%

Univoc domină (cu 40,8%) lipsa de atitudine justă față de învățătură și muncă, ca un motiv principal de desfacere a contractului. Aceasta dovedește cît de nesatisfăcător a fost formată, atît în școlile generale, cît și apoi în cele profesionale, atitudinea socialistă față de muncă a tineretului, ca o calitate politico-morală.

În atitudinea nesatisfăcătoare față de muncă a ucenicilor se oglindesc direct și lipsurile îndrumării profesionale. Mulți dintre tineri au început pregătirea lor profesională cu reprezentări cu totul insuficiente: ei au fost dezamăgiți de locul lor de învățătură și au ajuns la o delăsare atît de gravă, încît pînă în cele din urmă a trebuit să se treacă la desfacerea contractului. Dar cauza mai adîncă se află însă în rezultatul puțin satisfăcător al educației, deoarece un tînăr cu o atitudine față de muncă relativ consolidată nu eșuează imediat la o dezamăgire, trăită subiectiv destul de intens. Firește că atitudinea nesatisfăcătoare față de muncă a rezultat uneori dintr-o dorință profesională neîmplinită.

Desfacerile neîntemeiate din lipsă de aptitudini profesionale (23,7%) ne conduc la concluzia că s-a operat formal în momentul dirijării spre profesiunea respectivă, în care s-a ținut seama cu precădere de completarea cifrei de plan și nu de dezvoltarea optimală a fiecărui tînăr, care pe alt loc de muncă ar fi putut fi scutit de această experiență tristă a eșecului.

De asemenea, și aprecierea medicală trebuie să fi fost în multe cazuri superficială, căci altfel particularitățile anatomo-fiziologice ale unor elevi ar fi fost luate în considerare mai serios.

Din aceste situații date s-a dedus formularea problemei și ipoteza de lucru ce se impune într-o cercetare fundamentală. În legătură cu aceasta, am pornit de la următoarea considerare teoretică: Karl Marx arată în cunoscuta sa comparație dintre munca unei albine și cea a constructorului, că scopul, devenit conștient la om, determină ca o lege modul și felul acțiunii sale. Fiecare alegere autentică a profesiunii a unui tînăr are caracterul unui scop conștientizat, care acționează mobilizator atît asupra acțiunilor sale, cît și asupra unor domenii esențiale în comportamentul său, deoarece scopul fixat în mod independent este factorul determinant în acțiune. Dar fixarea scopului nu este numai un factor determinant, ci în același timp și un factor determinat, adică determinat de condițiile obiective ale activității, deoarece fiecare scop uman este produs de lumea obiectivă pe care acesta o consideră drept premisă. Pentru cercetarea noastră, acest lucru înseamnă că alegerea profesiunii acționează ca fixare a scopului în mod determinant pentru gîndirea și acțiunea elevului, care, însă, totodată este influențată de relațiile sociale obiective existente, în mod special de educație, care este determinată de aceste relații.

Problematica centrală și-a găsit formularea cea mai expresivă în întrebarea: ce fel de influențe reciproce sînt de demonstrat între procesul găsirii profesiunii și între formarea atitudinii socialiste față de învățătură și muncă?

2. Atitudinea față de muncă și găsirea profesiunii

Ipoteza de lucru a cercetărilor în această direcție a fost formulată astfel: îndrumarea profesională este o formă a influenței pedagogice, care acționează mobilizator asupra atitudinii față de învățătură și muncă a elevilor, numai atunci cînd se reușește să se găsească, în toate măsurile ce conduc spre găsirea profesiunii, legitatea privind concordanța stăruințelor educative ale diferiților factori educativi, în vederea unei eficiențe maxime. Sub acest aspect, contactului nemijlocit între elevi și muncitori, viitorului loc de instruire le revine o importanță deosebită. Efectul mobilizator al găsirii profesiunii este cu atît mai mare, cu cît înclinațiile și aptitudinile tinerilor sînt puse în concordanță cu cerințele societății.

Această ipoteză de lucru a putut fi verificată sub multiplele aspecte în cla-

sele a VII-a, a VIII-a a IX-a și a X-a. Întrucît rezultatele acestor cercetări au fost publicate în lucrarea lui Willi Kuhrt *Școala și găsirea profesiunii* (Berlin, Editura Volk und Wissen, 1965), vom arăta aici numai concluzia generală.

Găsirea profesiunii și formarea atitudinii socialiste față de învățătură și muncă alcătuiesc o unitate dialectică, în care găsirea profesiunii este elementul hotărîtor. Acțiunea mobilizatoare (pozitivă) a găsirii profesiunii asupra atitudinii față de muncă a elevilor este un proces deosebit de diferențiat, care depinde de multe condiții externe și interne și posedă mari potențe educative. Reflectarea acestui proces în conștiința tinerilor se produce la fiecare elev cu o intensitate diferențiată. Ea depinde de cealaltă latură a acestei unități dialectice, de atitudinea față de învățătură și muncă a elevului respectiv. Pot fi dovedite următoarele relații :

a) La elevii cu o atitudine relativ consolidată, față de învățătură și muncă, atitudinea față de muncă rămîne în general constantă, sau se dezvoltă într-o direcție pozitivă. Gradul conștiinței lor sociale le ușurează rezolvarea situațiilor conflictuale ivite în procesul de găsire a profesiunii. Acești elevi se află într-o poziție mai receptivă față de nevoile societății ; opiniile și convingerile lor întemeiate științific contribuie la o decidere conștientă pentru o anumită profesiune.

b) La elevii cu o atitudine mai puțin fermă față de învățătură și muncă (aceștia constituie grupul cel mai numeros), se pot constata cele mai multe schimbări în atitudinea față de muncă, în probleme de găsire a profesiunii, în perioade de scurtă durată. Tendința generală de dezvoltare se desfășoară pozitiv, dacă se formează cu ajutorul influențelor pedagogice perspectivele profesiunii și dacă se înfrîng dificultățile care apar pe parcurs. Dimpotrivă, tendința generală de dezvoltare devine negativă, sau rămîne neschimbată, dacă în școală, găsirii profesiunii nu i se acordă atenția cuvenită.

c) Elevii cu o atitudine negativă relativ stabilizată față de muncă, nu prea manifestă schimbări în primele faze ale găsirii profesiunii și provoacă greutăți la redresarea ce se impune. Pe baza unor cerințe clare și consecvente în munca de lămurire dusă cu ei în ultimele faze ale găsirii profesiunii, însă, se conturează totuși o tendință pozitivă în procesul lor de dezvoltare.

În cele din urmă, dialectica dintre procesul găsirii profesiunii și dezvoltarea atitudinii socialiste față de învățătură și muncă constă în faptul că educarea dragostei față de muncă, pregătirea multilaterală a elevilor pentru munca fizică și spirituală este condiția de bază a unei pregătiri juste a elevilor pentru o profesiune și reprezintă baza elementară pentru acțiunile respective cu caracter de orientare profesională. Aceste acțiuni oferă elevilor informațiile necesare, pentru a-și limpezi imaginile cu privire la profesiuni și grupe de profesiuni. Informarea activă și orientarea modifică atitudinea tinerilor față de mediul lor și întărește rezistența lor împotriva prejudecăților despre profesiuni.

3 Educația politică-ideologică și găsirea profesiunii

Gîndirea, sentimentele, voința și acțiunea omului sînt determinate, în esență, de către convingerile ideologice, politice și morale. De aici rezultă și cerințele muncii ideologice în domeniul îndrumării profesionale.

Cea mai exactă caracterizare a influențelor reciproce dintre educația ideologică și găsirea profesiunii a dat-o dr. Schröder în disertația sa. El a lucrat în raionul agricol Neubrandenburg cu mai multe clase a VII-a experimentale și de control, aflate în condiții asemănătoare. El a reușit să probeze că influențele ideologice constituie condiții suficiente și necesare în formarea și în învingerea situațiilor contradictorii interne ale elevilor, condiții care determină desfășurarea și rezultatul întregului proces al găsirii profesiunii. Totodată, el subliniază că influențele ideologice nu sînt compensații ale lipsurilor și delăsărilor în îngrijirea materială, profesională și culturală, de care au atîta nevoie tocmai tinerele cadre din agricultură.

S-a elaborat un „model de ceea ce trebuie să fie", care s-a diferențiat în trei domenii : a) elevul cunoaște că planul de viață personală a fiecăruia trebuie să fie adus în concordanță cu cerințele societății socialiste și înțelege situația actuală a acestei cerințe ; b) elevul își formează atitudini pozitive față de sfera de activități în agricultura socialistă și înlătură atitudinile sale negative ; c) elevul manifestă începuturi de interiorizare a acestor cerințe, acționînd

pozitiv la nevoile situațiilor concrete, care rezultă din sfera cerințelor specifice.

Influențele ideologice au fost precizate în clasele experimentale în felul următor: consolidarea cunoașterii istorice cu privire la liniile de dezvoltare istorică a agriculturii; permanente confruntări ale elevilor cu problemele actuale ale dezvoltării unităților agricole în satele natale; relevarea rolului agriculturii socialiste în întărirea R.D.G. și în rezolvarea problemei naționale în Germania; tratarea problemelor de morală în alegerea conștientă a profesiunii.

Drept cale principală a influențelor ideologice a servit învățămîntul (prelucrarea unităților complexe ale materiei de studii, ore tematice de dirigenție). Afară de aceasta, au fost organizate împreună cu conducerile cooperativelor de producție agricolă unele activități extrașcolare.

La încheierea cercetărilor, E. Schröder a putut să dovedească pe cale statistică, de cele mai multe ori într-un mod extrem de semnificativ, că media grupelor claselor experimentale corespunde „modelului de ceea ce trebuie să fie", pe cînd clasele de control, în mod evident, nu corespund acestui model. S-a dovedit corespunzătoare transmiterea cunoștințelor morale, mai ales în clasa a VII-a, ceea ce l-a făcut pe Schröder să propună ca principiile morale ale vieții în societatea socialistă să fie deja predate în clasele a VII-a și a VIII-a ca materie de învățămînt — distinctă — de sine stătătoare.

Cît de necesară este educația politico-ideologică și în ceea ce privește motivația scopurilor profesionale și de studii, o vom arăta și prin unele rezultate ale cercetărilor lui H. J. Sommer, W. Kuhrt și H. Winnig.

Deși considerațiile referitoare la motivele alegerii profesiunii trebuie valorificate cu o oarecare prudență, totuși, următoarea situație ne dă mult de gîndit: în clasele a VI-a s-au stabilit 18,6% motive din sfera socială; în clasele a X-a s-au stabilit 23,1% motive din sfera socială, iar în clasele a XII-a s-au stabilit 26,1% motive din sfera socială.

Dacă considerăm că procentajul la clasele a VI-a ar fi „pe măsura" vîrstei elevilor, atunci extinderea lui de la clasa a VI-a la a X-a și de la clasa a X-a la a XII-a nu poate fi satisfăcătoare, întrucît motivația pornită din considerente pur personale a constituit, în toate clasele cercetate, mai mult de 50%. Din aceasta se dezvăluie problematica actuală principală a muncii educative în clasele terminale ale liceului: conștientizarea subiectivă, respectiv conștientizarea forței sociale principale obiective a concordanței intereselor personale cu cele sociale.

★

In domeniul îndrumării profesionale s-a desfășurat o muncă bine delimitată, din punct de vedere teoretic și practic. Mai există însă o serie de probleme care au rămas deschise:

1. Rezultatele cercetărilor de pînă acum sînt cu precădere de natură orientativă în direcția scopului și de natură educațională teoretică, dar ele trebuie să fie prelucrate în direcția didactică și metodică, să fie întemeiate experimental și lărgite. În acest scop, este necesar să se preconizeze în noile planuri de învățămînt consolidări judicioase și practice de măsuri de lămurire și orientare profesională; numai în felul acesta pot deveni eficiente, pe o lungă durată, mijloacele pedagogice aplicate în procesul găsirii profesiunii.

2. Greutăți deosebite oferă încă și azi îndrumarea fetelor pentru profesiuni tehnice. În legătură cu aceasta, au început cercetări care tind să răspundă la întrebarea privind posibilitățile și limitele învățămîntului politehnic pentru orientarea profesională.

Vom face aci o scurtă observație: după introducerea învățămîntului politehnic s-a exprimat de multe ori speranța unei soluționări definitive a problematicii alegerii profesiunii, adică s-a supraapreciat influența învățămîntului politehnic asupra orientării profesionale. Practica și unele cercetări însă au arătat foarte curînd o altă imagine. Și în acest domeniu, nu trebuie să ne așteptăm la influențe spontane. De altfel, însă, este greșit să pornim de la prezumția că învățămîntul politehnic ar trebui să pregătească pe fiecare elev pentru o profesiune anumită. Acest lucru contrazice caracterul de formare generală a învățămîntului politehnic. În realitate, el trebuie să contribuie, alături de celelalte materii de învățămînt și alături de măsurile extrașcolare de îndrumare profesională, ca tînărul să devină capabil să ia o hotărîre conștientă cu privire la profesiune.

Trebuie să privim foarte obiectiv limitele influențelor de orientare profesională condiționate de învățămîntul politehnic, și anume, în următoarele două probleme :

— Permanenta creștere a specializării producției și creșterea diviziunii muncii limitează posibilitățile unei pregătiri practice pentru producție a elevilor, din punct de vedere cantitativ și calitativ. Această împrejurare nu servește întotdeauna lărgirii orizontului profesional la elev.

— Adeseori învățămîntul politehnic se concentrează în puține întreprinderi mari. Din cauza aceasta, în general, primesc o instrucție politehnică, într-o anumită întreprindere, mai mulți elevi decît necesarul de forțe de muncă tinere al acelei întreprinderi. În consecință, o parte destul de mare a elevilor își face mai tîrziu pregătirea profesională în domenii în care nu se poate realiza nici un fel de învățămînt politehnic (poștă, comerț, anumite meserii și altele).

3. Pînă în prezent, îndrumarea profesională și cea de studii au fost relativ despărțite. De altfel, nici nu existau cercetări exacte pentru organizarea și metodica îndrumării de studii în liceele cu 12 clase (anume, în clasele a XI-a și a XII-a). Dar din punct de vedere juridic există hotărîri și dispoziții deosebite pentru îndrumarea profesională (Ministerul Învățămîntului) și pentru îndrumarea de studii (Secretariatul de Stat pentru învățămîntul superior și de specialitate), astfel încît ni se pare recomandabilă o unificare a tuturor hotărîrilor și dispozițiilor într-un singur ansamblu.

4. Se poate aprecia ca nemulțumitoare, pînă azi, și contribuția constructivă a psihologiei pentru rezolvarea problematicii profesionale. Tînăra psihologie marxistă a muncii a trebuit să-și dispute pozițiile ei, pe de o parte, cu fosta psihotehnică și cu alternativa ei dușmănoasă față de om — dat fiind un loc de muncă, cine dintre concurenți este cel mai potrivit ? — ,iar pe de altă parte, să se îndrepte spre problematica mult mai dificilă a umanismului — dat fiind un individ, pentru care dintre multele profesiuni este el mai potrivit? După rezultatele obținute pînă acum, nu se poate vorbi încă de o rezolvare pe calea psihologiei muncii a problemei potrivirii individului pentru o profesiune, în sensul alternativei umanistice mai sus-amintite.

5. O lipsă evidentă a cercetărilor pedagogice de pînă acum în R.D.G. a fost limitarea lor la aspectul logic și neglijarea celui istoric. În baza principiului marxist al unității dintre istoric și logic, autorul studiului de față s-a îndreptat de curînd spre un studiu de istorie a problemelor, în vederea dezvoltării teoriei și practicii, a îndrumării și găsirii profesiunii. În acest studiu se urmărește, cu un accent preponderent pedagogic, scopul de a cuprinde procesele esențiale, forțele motrice (partea ce revine clasei muncitoare) și fenomenele corelate în forma lor concentrată și de a le face utile unei îndrumări profesionale îmbunătățite și mai intensive, ținînd seama de cele mai noi cunoștințe științifice.

6. Mai departe, problema constă în a cuprinde și valorifica, prin studii comparate, situația îndrumării profesionale în străinătate, mai ales în țările socialiste, spre a dobîndi, în felul acesta, elemente pentru adîncirea și dezvoltarea în continuare a muncii teoretice și practice.

Pe data de 10 și 11 octombrie 1967 va avea loc la Magdeburg *Primul colocviu de orientare profesională* cu contribuții internaționale. Ar fi de dorit dacă acest colocviu ar stimula ideea de a face cercetări comune în mai multe țări.

7. Nu de mică importanță este astăzi dificultatea ce o prezintă calificarea colaboratorilor din oficiile de muncă și îndrumare profesională, precum și cea a profesorilor responsabili cu îndrumarea profesională din școli (profesori de legătură).

Se conturează intenția de a dezvolta o concepție de perfecționare în comun a îndrumătorilor din oficiile de muncă și a profesorilor de legătură din școli, care să permită, în același timp, și o diferențiere în pregătirea acestor două feluri de specialiști. De asemenea, perfecționarea profesională a acestora ar trebui să fie sprijinită printr-un organ de publicitate (o revistă).

Aplicarea practică, în masă, a cunoștințelor cucerite în acest domeniu al îndrumării profesionale este posibilă numai dacă un cerc de persoane, format din funcționari de stat, economiști și profesori, se dedică cu toată seriozitatea și pentru o durată de timp mai îndelungată acestei problematici atît sub aspectul ei teoretic, cît și practic.

Revistele elevilor

DEMOSTENE BOTEZ
Membru corespondent al Academiei

Iată, am în față opt reviste scoase de elevii a opt școli din țară. Reviste de elevi! Am voit să fac un sondaj, să-mi dau seama de problemele pe care le ridică, și de cîteva ceasuri sînt înfundat în ele, într-o lectură de la prima pînă la ultima pagină. Caut în articole, în poezii, pe cei care le-au scris. Dar mă caut și pe mine. Căci, ca după un șoc, mi-au revenit deodată amintiri de acum 55 de ani în urmă. Eram prin clasa a VII-a de liceu, la Liceul Internat din Iași. Și scoteam o revistă. De unul singur însă. Eu o dictam și colegul de bancă, Virgil Popa, azi medic la Predeal o scria. Apărea într-un singur exemplar, în manuscris. Se numea „Ignoranța", și era o revistă de umor și satiră. Apărea săptămînal, vineri seara între cele două ore de meditație, și o citea cu glas tare, urcat pe catedră, colegul Pompei Dumitrescu. Nimic vulgar, nimic brutal sau ofensator. Deprinsesem doar ironia subțire de la Anatole France.

Din punct de vedere pedagogic, probabil ceva nerecomandabil, dar farmecul amintirii mele de acum nu se simte de loc știrbit de acest cusur.

În acea vreme apăreau și cîteva reviste scoase de elevi, care se vindeau la chioșcuri ca oricare revistă. Le urmăream cu mare pasiune. Aspiram să le fiu colaborator ... cel puțin la poșta redacției. Mi-aduc aminte că una din aceste reviste apărea la Buzău sau la Ploiești. În ea publica regulat tov. Popescu-Puțuri. Sau poate era director.

Acum un an, cerînd de la Paris lui Eugen Ionescu un articol despre Mihai Ralea, pentru numărul omagial al revistei „Viața Românească", acesta mi l-a înaintat cu o scrisoare în care îmi spunea că primul lui articol publicat a fost unul în care recenza un volum al meu de versuri, articol care a apărut în revista Liceului Sf. Sava, la care era elev.

Greu să ies din aceste amintiri. Dar vraja lor se răsfrînge și asupra revistelor pe care le citesc acum, căci la fiecare semnătură pusă sub o poezie îmi răsare chipul îmbujorat al autorului, și-i aud parcă inima bătînd repede. Este deci în judecata și aprecierea lor o vibrație de emoție. Micii colaboratori mi-s dragi; mă regăsesc în ochii lor, în minunata lor timiditate și în visele lor nemărginite.

În forma lor de astăzi, aceste reviste au desigur un netăgăduit rol educativ. Ele înseamnă și pentru școlile respective, — sau ar trebui să însemne, — un tablou al activității lor, al celor mai bune roade pe care le-au cules. Fiecare școală are mîndria rezultatelor obținute în decursul anilor, cultivă cu grijă, uneori chiar exagerat și exclusivist, un amor propriu a cărui justificare stă în valoarea profesorilor pe care i-a avut și în strălucirea elevilor care au absolvit-o. Și, într-adevăr, acestea sînt cele două elemente care definesc calitatea unei școli. Acest amor propriu trece și la absolvenți, care vor, nu știu cum, să se constituie într-o elită intelectuală și într-un fel de grup ocult de autosusținere pe toată viața.

După cum văd, revistele sînt la primele numere. Statornicindu-și un profil care să prezinte toate aspectele, ele vor putea constitui o cronică documentară a școlii, o carte de aur, cînd e cazul.

Așa cum voi arăta mai jos, aceste reviste prezintă multe diferențe de conținut, în ce privește, ca să zic așa, profilul, adică natura materialului publicat, diferențe de ritm al apariției, și chiar de

prezentare grafică, unele fiind tipărite, altele trase la şapirograf.

Înainte chiar de a semnala aceste diferenţe şi a preconiza o formulă mai potrivită, cred că, chiar de la primele numere, ar trebui ca acei care conduc aceste reviste să se întîlnească pentru o analiză temeinică şi fixarea unor norme, cele socotite mai adecvate, în ce priveşte conţinutul revistelor. S-ar putea astfel socoti care anume din rubrici are o valoare pedagogică şi care nu, iar acele care au, să fie adoptate în mod uniform de toate revistele. În această privinţă îmi voi îngădui (ca fost elev) să-mi spun şi eu părerea.

Astfel, sînt deosebiri în ce priveşte perioada de apariţie: „A.B.C." — Cluj apare de două ori într-un an şcolar; „PAŞI SPRE VIITOR" a liceului D. Bolintineanu — Bucureşti, va apare de 3 ori pe an; „VLĂSTARUL", revistă a Şcolii generale nr. 85 — Bucureşti, apare trimestrial. Cele mai multe însă, din prudenţă sau discreţie, nu anunţă dacă mai putem aştepta şi pe cînd, vreun număr viitor. Cred că ar trebui fixate aceleaşi date de apariţie pentru toate. Dacă ele au de îndeplinit un rol, — şi au, — acesta nu se poate îndeplini în cele mai bune condiţiuni decît într-un singur fel, cu o anumită ritmicitate a apariţiei. A apărea anual sau chiar trimestrial înseamnă a spune doar că ai îndeplinit o obligaţie. Asemenea reviste trebuie să intre în afecţiunea elevilor, să însemne pentru ei un stimulent nou şi puternic. Asta nu se poate realiza cu apariţii anuale sau bianuale. Cred că o apariţie lunară ar fi ideală. De discutat! Nu ştiu în ce măsură chestiunile materiale ar fi o piedică. Dacă aceasta nu se poate, cred că apariţia ar trebui fixată în anumite zile ale anului: una în mijlocul primei perioade de învăţămînt: septembrie — ianuarie; cea de-a doua: februarie — aprilie; cea de-a treia: mai — iulie. Din cauza vacanţelor care totalizează anual un timp destul de mare, nu se poate vorbi de apariţii trimestriale.

Interesul pentru revistă, pentru ceea ce urmăreşte ea, trebuie să subsiste permanent în conştiinţa elevilor. Numai astfel ea îi poate antrena.

O altă problemă este aceea a condiţiilor grafice: tipar sau şapirograf. Diferenţa actuală nu mi-a făcut o impresie bună. Dacă se poate, să fie toate tipărite. Altfel avem reviste pe clase. Unele bogate sau cu protecţie şi altele sărace. Şi ca totdeauna se întîmplă şi aici, că cele sărace sînt mai bune. Cel sărac chibzuieşte mai mult pe ce dă banii, şi dacă „face".

În ce priveşte coperţile aş releva-o, deşi cam bătătoare la ochi, pe aceea a revistei Liceului nr. 25, care a ştiut să cuprindă o serie întreagă de simboluri ce dau o idee exactă asupra cuprinsului.

În ce priveşte conţinutul aş arăta următoarele caracteristici care cer o analiză şi concluzii.

Aşa de pildă:

Revista „VLĂSTARUL" a Şcolii generale nr. 85 din Bucureşti are întregul material scris numai de elevi din clasa a VI-a. De ce? Şcoala are o singură clasă, sau ceilalţi, din celelalte clase nu sînt în stare să dea, cît de cît, o contribuţie?! Numărul are astfel un caracter de improvizaţie, un material sărac. E primul număr. Materialul, chiar pentru clasa a VI-a, nu este de reţinut.

Din cele 7 poezii publicate, Bădulescu Dragoş semnează 4. Ştim că românul e născut poet. Mai bune sînt desenele. Dar cine le-a făcut? Tocmai asta e modest. Remarc ideea de a se publica planul excursiei de vară. Ea ar putea fi reluată, în numărul din preajma vacanţei, în mod regulat şi de celelalte reviste.

Revista „PAŞI SPRE VIITOR" a Liceului Dimitrie Bolintineanu — Bucureşti. Condiţii tehnice admirabile. În colegiul redacţional 9 profesori şi numai 7 elevi, ceea ce m-a făcut să nu ştiu dacă revista e a profesorilor sau a elevilor. Asta e o problemă! După mine, profesorii spun în orele de clasă ce au de spus. Revista de natura acesteia nu este pentru lecţii scrise. Idealul ar fi un singur profesor care să îndrume, să organizeze, să facă planul revistei, să verifice materialul etc., un fel de redactor şef. Dar atît. Restul, — elevii să aibă cuvîntul!

Revista publică un articol despre Fericire. Cine s-a gîndit la un asemenea subiect?! Cam prematur pentru un elev. Chiar eu la vîrsta mea matusalemică, cu toată experienţa de viaţă, n-aş şti, şi n-aş cuteza cumva să o definesc.

Ea mai publică, o scrisoare în limba franceză a unui elev din clasa a X-a către un coleg din Franţa. Acest gen de corespondenţă este astăzi destul de frec-

vent și foarte folositor. Fără exces, se poate repeta. Poate chiar cu ceva mai interesant.

Sînt în cuprins și articole de știință și tehnică semnate de profesori. Dăunător cred. În articol nu poate încăpea ceea ce încape într-o oră de curs. Atunci ? Ceva schematic ? Încă o dată, profesorul are cuvîntul la catedră, nu la revista elevilor, unde înseamnă „amestec în treburile interioare ale elevilor". Firește că un articol de știință scris de un profesor poate fi totdeauna folositor. Dar atunci să se transforme revista într-o colecție de lecții scrise. Bun și asta. Dar nu mai e revista elevilor și nu mai știm ce pot ei.

Rubrica : „Întrebări și răspunsuri", — bună ca idee.

Revista „MUGUR" a Liceului nr. 24— București. Revistă tipărită frumos și sobru prezentată.

Relev într-un loc, în acest număr, desenele elevei Rozembaurn Anca din clasa a V-a care decorează textul poeziei La culesul viilor. Pentru vîrsta ei, mi se par cu totul remarcabile. Profesorul de desen al clasei respective, va urmări desigur cu interes dezvoltarea acestui talent deosebit. Și desenele elevului Silviu Dan Fani, din aceeași clasă, sînt demne de o mențione specială.

Revista cuprinde articole omagiale cu prilejul Zilei Republicii, amintiri din vacanță, poezii, știință etc.

Revista „PRIMII PAȘI" a Liceului nr. 25 — București. Revistă șapirografiată. Aș vrea să relev de la început coperta, în culori vii, care ilustrează artistic, în simboluri, toate domeniile de care se ocupă revista.

Revista aceasta mi se pare a fi cea mai izbutită. Printre poezii remarc : Îndemn de Filip Lucian cl. XI-a A - și Toamnă de Sîrbulescu Ileana cl. IX-a, care ar putea colabora cu cinste la orice revistă literară.

Sînt de părere ca profesorul de română să urmărească și să îndrume de aproape aceste două elemente.

Și restul materialului este potrivit revistei și cuprinde unele rubrici noi, precum Grafica militantă. Citez încă : Cuceririle științifice ale sec. XX ; Rezultatele competițiilor sportive ; Tribuna absolvenților (ce ar trebui generalizată la toate revistele) ; o culegere de cugetări.

Revista „MUGURUL" a Liceului Mihai Viteazul, București.

Relev faptul că colegiul redacțional este compus din elevi avînd doar ca îndrumător un profesor. Numărul e oarecum festiv, închinat centenarului liceului, așa că nu poate fi luat drept un număr care să ne dea o idee de concepția revistei. Așa fiind, amintirile absolvenților mi se par binevenite și instructive. Interesant este că unii absolvenți mai colaborează și cu lucrări bune, precum Dan Ursuleanu și Sterescu Doina. Această inițiativă este de natură să creeze o solidaritate între diversele generații ale aceluiași liceu. De altfel absolvenții fiecărui liceu, din orice generație ar fi, sînt între ei o legătură care nu se pierde niciodată. În genere asta e semn că acel liceu este deosebit, și că absolvenții se mîndresc de a fi fost elevii lui.

Revista publică un număr prea mare de poezii, în general selecționate fără prea mare exigență. Reținem din toate doar poezia Dragoste semnată M. I. clasa a X-a A. Indulgența în aprecierea celor ce se publică este dezastruoasă. Revistele acestea trebuie să ajute și să îndrume talentele adevărate încă de la început : ele nu trebuie să fie o antologie de mediocrități. Asta e cel mai mult de dorit.

Revista „A.B.C." a Liceului nr. 1 „Ady-Șincai" Cluj.

E îmbucurător faptul că tov. acad. Daicoviciu a deschis revista cu o urare de succes. Bună ideea de a publica un articol despre Șincai și unul despre Ady Endre, cei care au dat numele liceului. Poeziile sînt de un nivel mai ridicat. Semnalez poeziile lui Emil Dreptate, absolvent al liceului și ale elevului din clasa a X-a Alex. Jucan. Dar de ce în același număr Primăvara Aurelei Nicoară și Mincinosul lui Sorin Popescu ? !

Revista publică articole pionierești. Asta ar trebui să constituie o rubrică comună tuturor revistelor.

O anchetă despre „pregătirea noastră" ; un reportaj Vizitînd uzinele ; File din trecutul orașului Cluj ; o anchetă Cartea cea mai dragă, un articol despre succesele cercului dramatic ; serie de probleme de matematici ; o rubrică despre sport și excursii ; lansarea unui concurs de creații originale între elevii li-

ceului completează acest număr ce mi se pare foarte reuşit. Aceste ultime rubrici ar trebui însuşite ca norme generale.

Revista „CONFLUENŢE" a Liceului nr. 2 din oraşul Gh. Gheorghiu-Dej.

Remarc desenele şi vignetele semnate de elevul Olariu Ion clasa a XI-a care dovedesc un talent deosebit. Maniera poate nu este prea originală, dar siguranţa liniilor, fantezia, bunul gust, dovedesc o personalitate puţin obişnuită. Şi acest element, cred, trebuie urmărit şi îndrumat de aproape.

Cred că s-a greşit publicîndu-se poezii ale elevilor din clasa a III-a, neinsemnate şi care nu pot interesa pe nimeni. Nu trebuie să se publice tot ce se scrie în liceu, fără nici un discernămînt.

Revista cuprinde 4 articole semnate de profesori, foarte utile şi interesante, desigur. Dar, repet, revista e a elevilor, nu fiindcă li s-ar adresa lor, dar fiindcă e scrisă de ei.

Nu cred că e un exemplu de urmat.

„CURIERUL" Liceul I. L. Caragiale-Ploieşti.

Tipărit, pe hîrtie de lux. Foarte frumos. Dar, parcă în raport cu celelalte, cele sărace, stabileşte o deosebire cam mare. În fine, dacă Ploieştiului îi dă mîna, cu atît mai bine. Nu e vorba de stricat prezentarea acestei reviste, ci de ridicat pe celelalte la aceeaşi calitate.

În conţinut, am găsit şi o poezie a unei ... profesoare. De ce ? Profesoara să trimită la „Gazeta literară". Şi apoi poezia ei nu poate fi de loc un model pentru elevi. Am mai constatat că aproape toţi elevii poeţi sînt de la secţia reală nu de la cea umanistă, cum ar fi parcă mai normal. Poate fiindcă avem un antecedent ilustru : Ion Barbu, profesor de matematică.

Prof. Simache publică un articol foarte interesant despre I. L. Caragiale, elev al acestui liceu. Ar fi de discutat dacă n-ar fi bine ca aceste reviste să prezinte în fiecare număr cîte unul din absolvenţii săi iluştri.

Şi această revistă cade în păcatul de a publica multe articole scrise de profesori. De altfel e şi explicabil dacă colegiul redacţional e compus din 6 profesori şi numai 5 elevi.

Interesante şi recomandabile sînt lucrările practice de fizică, construirea unui electromotor, a unui radio-recepţie.

Dat fiind că liceul sărbătoreşte centenarul, publică cu acest prilej lista elevilor care au ajuns mari oameni de cultură : I. L. Caragiale, Ion Gh. Maurer, Ştefan Nicolau, Grigore Tocilescu, Andrei Rădulescu, Toma Ionescu, Take Ionescu, C. Giurescu, George Ranetti, Mihai Sorbul, Sandu Teleajen, C. I. Parhon, Corneliu Mănescu, Geo Bogza, Octav Doicescu şi alţii.

Ce bine ar fi ca în numerele viitoare să prezinte pe rînd toate aceste personalităţi care să le fie exemplu micilor cititori.

*

Sporadic, unele licee au avut şi înainte reviste ale elevilor. Dar, reviste exclusiv literare, fără nici o preocupare pedagogică. Ele n-au fost inutile şi au înlesnit debutul unor personalităţi artistic-culturale de seamă. De-ar fi numai cazul lui Eugen Ionescu, azi personalitate mondială de prim ordin, şi încă am putea spune că aceste reviste au motive de a fi menţionate chiar în istoria literaturii române.

O anchetă amănunţită la licee şi o cercetare conştiincioasă la Biblioteca Academiei sau la cea de stat ar putea stabili o listă exactă a acelor reviste şi o indicaţie a colaboratorilor care, în decursul timpului, au devenit adevărate personalităţi.

Revistele de acum, pe care le scot elevii diverselor licee, poate chiar ai tuturor liceelor, înseamnă o activitate mai organizată cu un scop pedagogic bine definit. O uniformizare absolută a lor nu ar fi de dorit. Totuşi anumite rubrici indicate pentru a răspunde scopului pedagogic urmărit de aceste reviste, ar trebui să fie comune tuturor. Ele ar determina oarecum profilul lor.

Din analiza de mai sus, aş avea unele propuneri de făcut pentru a fi, eventual, puse în discuţie.

1. Aceeaşi prezentare grafică, fie tipar, fie şapirograf.

2. Colegiul redacţional format din elevi, cu un profesor care să supravegheze materialele şi sumarul numerelor.

3. Revista să fie scrisă de elevi. Cel mult un articol al unui profesor. Poate să fie şi o colaborare a unui absolvent.

4. O mai mare exigenţă în alegerea materialului. Poezii mai puţine şi mai bune. Nu e de nici o utilitate să se publice poezii ale unor elevi de clasa a III-a.

5. Să se publice materiale provenite de la toate clasele.

6. Să se încurajeze elevii buni desenatori.

7. Probleme de matematică, eventual cu premii, pentru cea mai bună soluție.

8. Apariție lunară, sau de 3 ori pe an, în mijlocul celor trei etape de învățământ.

9. Articole asupra aniversărilor din istoria poporului nostru.

10. Articole pionierești.

11. Impresii de vacanță (bine scrise).

12. Prezentare de monumente istorice.

13. O tribună a absolvenților.

14. Reportaje, vizite în uzine, cooperative agricole etc.

15. Articole privind istoria orașului în care apare revista.

16. O prezentare a activității diverselor cercuri, lucrări practice de fizică, chimie etc.

17. Viața sportivă în școală.

18. Inițiere de concursuri de creație.

19. Întrebări și răspunsuri, un fel de „Cine știe, ciștigă".

Cred că rostul pedagogic al fiecăreia din aceste rubrici este evident și că toate la un loc ar putea da o revistă interesantă.

În fine, cred că o comisie specială cu o compunere adecvată ar putea analiza utilitatea propunerilor de mai sus și forma eventual o schemă ideală de revistă.

Preocupări — consemnări — răspunsuri

În rubrica de față, PREOCUPĂRI—CONSEMNĂRI—RĂSPUNSURI, ne propunem ca prin scurte rezumate, iar acolo unde e nevoie prin observații și îndrumări, să consemnăm temele abordate de colaboratorii noștri, pentru a se vedea preocupările unui cerc cît mai larg de pedagogi, cum și ideile cuprinse în unele materiale, care din motive redacționale și din lipsă de spațiu nu pot fi publicate în întregime.

Socotim că noua rubrică va putea constitui un mijloc mai eficace de comunicare între redacție și colaboratori.

• Prof. Martin Naht, *Liceul nr. 1 „Ion Slavici" — Arad*

În articolul *Un procedeu metodic de predare a unor ortograme*, trimis revistei noastre, autorul își propune să descrie un procedeu metodic original de predare și însușire eficientă a unor ortograme legate de pronumele personal neaccentuat proclitic sau enclitic. Articolul începe prin a critica tehnica metodică de predare a ortogramelor, adică procedeul justificării teoretice pe baza cunoștințelor de gramatică și procedeul, numit de domnia sa „justificare prin modelare".

Primul procedeu este criticat de pe poziții „psihologice", autorul apreciind ca „o gravă deficiență psihologică" învățarea ortogramelor prin raportarea lor la un complex de criterii teoretice (gramaticale) și verbalizarea acestei acțiuni. Cel de-al doilea procedeu este considerat ca generator al unor deprinderi mecanice.

Soluția propusă pentru depășirea impasului constă în „programarea" unui ciclu de acțiuni care ar constitui un proces, deci un procedeu dinamic. Autorul indică și un experiment efectuat în perioada de predare a pronumelui personal și a verbului. Acest experiment însă, care ar fi trebuit să se bazeze pe alt procedeu decît cel al justificării gramaticale, folosește o tehnică mult mai complicată ca cea numită de autor „tradițională" și se bazează, în esență, tot pe motivări gramaticale.

• Asistent Valeria Mureșean, *Institutul pedagogic — Timișoara* ne trimite articolul *Gramatica, mijloc important de dezvoltare a exprimării elevilor*. Folosindu-se de date din literatura metodică și din observații personale, în urma asistării la 27 de lecții de gramatică, autoarea subliniază o serie de cerințe de ordin metodic, cunoscute de multă vreme, dar care, respectate în cadrul predării gramaticii, ar contribui substanțial la realizarea scopului final : dezvoltarea vorbirii elevilor.

Considerăm, printre altele, valoroase precizările că nu trebuie lăsată dezvoltarea vorbirii pe seama „mersului de la sine" prin predarea gramaticii, că programa ar trebui să prevadă mai multe ore de exerciții aplicative, că sînt necesare programe care să dea și îndrumări metodice, că programa actuală nu a repartizat științific numărul de ore pe tipuri de lecții, că unele cadre didactice nu subliniază valoarea stilistică a noțiunilor analizate și că ar trebui folosite mai mult compunerile gramaticale. Deși sînt analizate

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

multe aspecte ale predării gramaticii, articolul nu dă soluții noi, ci repetă și subliniază unele idei întîlnite frecvent în literatura de specialitate.

• Înv. Zoe Moldovan, *Școala generală din Verguleasa — raionul Drăgășani. Forme de organizare și îndrumare a lecturii în afară de clasă și extrașcolară în clasele I—IV* este un material care descrie munca pozitivă și bogată desfășurată de autoare cu elevii săi. Stimularea și îndrumarea micilor cititori se realizează prin aplicarea unor metode și forme cum ar fi folosirea filmului și diafilmului, jocurile literare, concursurile, alcătuirea de albume etc. Autoarea ține o permanentă legătură cu părinții, purtînd discuții asupra lecturii utile copiilor, asupra modului și timpului cînd aceștia e bine să citească. Articolul constituie o oglindă a activității desfășurate de autoare, fără însă a aduce elemente noi în munca de îndrumare a lecturii extrașcolare.

• Prof. Ambrozie Blăgilă, *Școala generală din Seleuș — Ineu.*

Ca și tov. Zoe Moldovan, vorbind despre munca și experiența sa, prof. A. Blăgilă ne trimite articolul *Eficiența mijloacelor tehnice moderne audio-vizuale în predarea lecțiilor și alte forme culturale.* Autorul arată de fapt cum folosește picupul cu discuri la lecții, dramatizări și cercuri literare, concluzionînd că, după părerea domniei sale, „dintre toate mijloacele tehnice auditive picupul cu discuri este cel mai important".

• Înv. Mihai Spiridonică, *Liceul nr. 1 — orașul Gh. Gheorghiu-Dej.* Ne trimite un medalion despre învățătorul moldovean Neculai Stoleru, una dintre figurile reprezentative ale învățămîntului românesc dinaintea primului război mondial. N. Stoleru a fost un militant pentru predarea învățămîntului pe baze de intuiție și experiență, un mare animator, inițiatorul mai multor cercuri sau societăți culturale și cooperatiste, înființate în sprijinul țărănimii. Publicist și autor a mai multor lucrări de pedagogie și știință popularizată, el a editat la Fălticeni (1907—1908) și „Răvașul poporului", împreună cu M. Sadoveanu și Artur Gorovei. În 1912, împreună cu alți învățători, scoate ziarul „Vestitorul satelor", publicație care apare vreme de un sfert de veac.

Medalionul ne-a fost trimis cu prilejul împlinirii a 51 de ani de la moartea lui N. Stoleru, căzut în luptele din munții Călimanului, la 12 septembrie 1916.

• Înv. Const. Cheznoiu, *Școala generală din Sănătești — raionul Gorj* ne trimite un material intitulat *Orarul clasei I în perioada preabecedară în condițiile muncii simultane,* unde în esență propune schimbarea orarului în perioada preabecedară, stabilindu-se în prima oră matematica, în a doua citirea, iar în a treia lecții de scriere. „Este de netăgăduit faptul că în prima oră de lucru a programului de clasă, activitatea nervoasă superioară a copilului e încă dominată de inhibiția de protecție, care cuprinde întreaga scoarță și intense regiuni subcorticale în timpul somnului", susține autorul, pentru a afirma că „însușirea cunoștințelor de aritmetică prevăzute pentru perioada primelor săptămîni cere elevilor eforturi mai mici comparativ cu cele de limba română".

Programul astfel întocmit ar fi valabil numai în perioada preabecedară, urmînd să se schimbe o dată cu începerea perioadei abecedare.

• Înv. Ion Berinde, *Școala generală nr. 4 — Sighet.*

Pornind de la frecvența greșelilor de scriere și vorbire ce se constată la unii oameni, autorul socotește — în articolul *Prevenirea greșelilor de ortografie la elevii din clasa a II-a* — că școala este aceea care poartă vina existenței acestui fenomen.

După ce enunță constatarea că modul de predare a gramaticii, în școală, nu este cel mai potrivit, prezintă unele procedee folosite pentru a preveni greșelile de ortografie la elevii clasei a II-a. La baza acestor procedee stă folosirea ortogramei sub forme variate, cu antrenarea succesivă a elevilor în dificultățile ortografice și într-un sistem închegat de lecții.

Biblioteca Oraș,
Sibiu.

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de științe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacția : București, str. Sf. Apostoli nr. 14, raionul V. I. Lenin, telefon : 15.85.74

Articolele trimise redacției spre publicare trebuie să fie scrise la mașină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubrica *Studii și cercetări* avînd un volum de maximum 15 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 10 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacția roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției de învățămînt la care funcționează. Articolele vor fi semnate de autor, menționîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii și colaboratorii noștri să ne comunice observațiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenților în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează numai pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonați-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiții colecția completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43416 Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 6517

I 3985

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

10

ANUL XVI

OCTOMBRIE, 1967

1990

97

- IUL. 2005

. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3985

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Revista de pedagogie

10

ANUL XVI 1967

OCTOMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

Pag.

STUDII

Anghel Manolache : Învățământul și pedagogia sovietică în cei 50 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie 3

Gheorghe Zapan : Cibernetica, știința organizării și conducerii, cu aplicații în procesul de învățământ și în producție 15

Emil Păun : Învățământul și randamentul său economico-social 29

CERCETĂRI-EXPERIMENTE

Mihai Golu, Vasile Ștefănescu : Specificul și cerințele experimentului psihopedagogic 40

Vasile Fetescu : Reacția afectivă a elevilor față de note 51

Pelaghia Popescu : Unele probleme cu privire la notarea elevilor . . . 59

Lucia Măescu-Caraman, Alexandru Caraman : Particularități ale pronunțării complexelor verbale la elevii cu deficiențe de auz din clasele mari 66

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Gh. Stanciu : Ecouri ale Marii Revoluții Socialiste din Octombrie în orientarea politică a cadrelor didacice din România 76

Gheorghe Pîrnuță : Liceul pedagogic din Cîmpulung-Muscel la 100 de ani de existență (1867—1967) 84

Mihail Sandu : Practica pedagogică în trecutul unei școli normale . . 89

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Elena Maitei : Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică 93

Tudor Topa : Limba în problematica pedagogică 101

Pe marginea studiului privind dezvoltarea învățămîntului superior

Ioan Comănescu : Modalități de efectuare a practicii pedagogice în învățămîntul superior 113

Dumitru Frițescu : Pregătirea viitorilor învățători 117

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Steliana Năstăsescu : Probleme actuale de teoria educației în dezbaterea pedagogilor sovietici 118

RECENZII

Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgö : Creativitate, modele, programare, — Studii de psihologie a gîndirii (Victoria Negoescu) 124

J. Leif, J. Delay : Psyhologie et éducation, tome I, L'enfant (Paul Popescu-Neveanu) 126

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

4051

ОЧЕРКИ

А. Манолаке, Советское образование и советская педагогика за 50 лет * *Г. Запан*, Кибернетика — наука об организации и управлении, с применениями в процессе образования и в производстве * *Э. Пэун*, Образование и его общественно-экономическая эффективность * *М. Голу, В. Штефэнеску*, Специфика и требования психо-педагогического эксперимента * *В. Фетеску*, Эффективная реакция учащихся к оценкам * *П. Попеску*, Некоторые вопросы нотирования учащихся * *Л. Мэеску-Караман, А. Караман*, Особенности произношения речевых комплексов у учащихся (высших классов) с недостатками слуха * *И. Станчу*, Великая Октябрьская Социалистическая революция и политическая ориентировка румынских учителей * *Г. Пырнуцэ*, Столетие педагогического лицея в Кымпулунг (1867—1967) * *М. Санду*, Педагогическая практика в истории одной из „нормальных" школ * *Е. Мафтей*, Область и эффективность применения теста в психо-педагогическом исследовании * *Т. Цопа*, Язык и педагогическая проблематика * *И. Комэнеску*, Способ проведения педагогической практики в высших учебных заведениях * *Д. Фрицеску*, Подготовка будущих учителей * *Ст. Нэстэсеску*, Актуальные вопросы теории воспитания в обсуждении советских педагогов * *Ал. Рошка, Г. Мунтяну, И. Раду, И. Стоян, Б. Зёргё*, Творчество, моделирование, программирование, очерки психологии ума *(В. Негоеску)*; *Дж. Лэйф, Дж. Деле*, Психология и воспитание *(П. Попеску-Невяну)*. Заметки. Мнения, Ответы.

SOMMAIRE

Anghel Manolache, L'enseignement et la pédagogie soviétiques pendant les 50 ans écoulés depuis la Révolution Socialiste d'Octobre * *Gheorghe Zapan*, La cybernétique, science de l'organisation et de la direction, ayant des applications dans le processus d'enseignement et dans la production * *Emil Păun*, L'enseignement et son rendement économique et social * *Mihai Golu, Vasile Ştefănescu*, Les particularités et les exigences de l'expérimentation psychopédagogique * *Vasile Fetescu*, La réaction affective des élèves á l'égard des notes *Pelaghia Popescu*, Certains problèmes concernant les notes données aux élèves * *Lucia Măescu-Caraman, Alexandru Caraman*, Les particularités de la prononciation des complexes verbaux ches les élèves des grandes classes présentant des déficiences de l'ouïe * *Ion Stanciu*, Échos de la grande Révolution Socialiste d'Octobre dans l'orientation politique des enseignants de Roumanie * *Gheorghe Pîrnuţă*, 100 ans d'existence du lycée pédagogique de Cîmpulung-Muscel *(1867—1967)* * *Mihai Sandu*, La pratique pédagogique dans l'histoire d'une ancienne école normale * *Elena Maftei*, Étude et éficience de l'emploi des tests dans la recherche psychopédagogique * *Tudor Topa*, La langue dans l'ensemble des problèmes pédagogiques * *Ioan Comănescu*, Modalites du déroulement de la pratique pédagogique dans l'enseignement supérieur * *Dumitru Frîţescu*, La formation des futurs instituteurs * *Steliana Năstăsescu*, Problèmes actuels de la théoire de l'éducation débattus par les pedagogues sovietiques * *Al. Roşca, C .Munteanu, I. Stoian, B. Zörgö*, Creaţiile, modele, programare, studii de psihologie a gîndirii *(Victoria Negoescu)* * *J. Leif, J. Delay*, Psychologie et éducation, tome I. L'enfant *(Paul Popescu-Neveanu)* * Préocupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Anghel Manolache, Soviet Education and Pedagogy in the 50 Years Since the Great October Socialist Revolution * *Gheorghe Zapan*, Cybernetics, the Science of Management and Its Applications in Education and Production Y *Emil Păun*, Education and Its Economic-Social Efficiency * *Mihai Golu, Vasile Ştefănescu*, Typical Requirements of Research in Educational Psychology * *Vasile Fetescu*, On Pupils' Reaction to Their Marks * *Pelaghia Popescu*, Giving Marks to Pupils: A Problem *Lucia Măescu-Caraman, Alexandru Caraman*, Peculiarities of the Pronunciation of Verbal Structures With Senior Pupils Showing Hearing Deficiences * *Ion Stanciu*, The Impact of the Great October Socialist Revolution on the Political Orientation of Teaching Staffs in Romania * *Gheorghe Pîrnuţă*, The Normal School * at Cîmpulung-Muşcel 100 Yeans Old * *Elena Maftei*, Area and Efficiency of Tests in Educational Psychology Research * *Tudor Topa*, Language in Education * *Ioan Comănescu*, On Teaching Practice in Higher Education * *Dumitru Frîţescu*, The Training of Prospective Schoolmasters * *Steliana Năstăsescu*, Current Problems of the Theory of Education in the U.R.S.S. * *Al. Roşca, C. Munteanu, I. Radu, I. Stoian. B. Zörgö*, Patterns, Models, Programing, Studies in the Psychology of Thought *(Victria Negoescu)* * *J. Leif, J. Delay*, Psychologie et éducation, tome I, L'Enfant *(Paul Popescu-Neveanu)* * Developments — Notes — Answers.

Invățămîntul și pedagogia sovietică în cei 50 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie

Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE

La împlinirea unei jumătăți de veac, poporul nostru sărbătorește alături de întreaga omenire progresistă, cea de-a 50-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, eveniment epocal care a deschis era eliberării omului de exploatare și asuprire, era revoluțiilor proletare.[1]

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie a schimbat nu numai baza economică și politică a societății, ci și viața socială și spirituală a oamenilor. Ea a constituit un imbold în revoluția culturală, schimbînd radical conștiința oamenilor, creînd condițiile sociale necesare educării tinerelor generații în spiritul marilor idei ale socialismului. Experiența și realizările primei țări socialiste au o importanță deosebită.

Bilanțul care se face în acest an jubiliar în toate domeniile vieții sociale în U.R.S.S. reflectă imensa operă creatoare de edificare a societății socialiste desfășurată de-a lungul celor cincizeci de ani care s-au scurs de la Revoluția Socialistă din Octombrie. Succesele dobîndite de U.R.S.S. în ultimii 50 de ani sînt rezultatul marilor transformări sociale, al muncii creatoare a oamenilor sovietici. Cunoașterea acestor realizări stimulează dezvoltarea tradițiilor revoluționare și de muncă ale poporului sovietic, ale popoarelor din țările socialiste, sporește avîntul revoluționar al oamenilor muncii de pretutindeni.

Realizările U.R.S.S. în domeniul învățămîntului, educației comuniste și pedagogiei ocupă un loc important în ansamblul transformărilor care au avut loc în U.R.S.S. Ele au constituit o sursă permanentă de învățăminte pentru celelalte țări socialiste, pentru dezvoltarea învățămîntului și pedagogiei din țara noastră. Pentru a avea imaginea întreagă a acestor transformări și a înțelege profund caracterul, dimensiunile și rolul acestor realizări, trebuie să ținem seama, pe de o parte, că transformările revoluționare pe drumul socialismului și comu-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la politica externă a partidului și guvernului*, București, 1967, p. 19.

9051

mismului se realizează în mod conștient, în condițiile folosirii pe scară largă a cuceririlor științei și culturii, iar pe de altă parte, că Rusia, altădată înapoiată din punct de vedere economic și cultural, a făcut într-un timp istoricește scurt, progrese impresionante atît în domeniul economiei, cît și al culturii, învățămîntului, educației.

Înarmarea oamenilor sovietici cu o ideologie nouă, cu știința, cultura și tehnica corespunzătoare cerințelor societății sovietice în continuă și vertiginoasă prefacere a necesitat concentrarea de puternice forțe materiale și spirituale, crearea unui învățămînt nou și a unei pedagogii noi; în cadrul procesului complex de transformare socialistă a societății efortul este considerabil, atît în ce privește forțele implicate, cît și exigențele fundamentării științifice a procesului pedagogic de înarmare și modelare a oamenilor.

În pragul celei de-a 50-a aniversări a primului stat socialist din lume, vom urmări, în mod succint, desfășurarea procesului de dezvoltare a învățămîntului și pedagogiei sovietice, exprimat în direcții de dezvoltare, etape principale de desfășurare, probleme fundamentale și rezultate esențiale, în indici de dezvoltare și date comparative.

Există o strînsă corelație între dezvoltarea economică-socială și politică și dezvoltarea învățămîntului și pedagogiei în U.R.S.S. În această dezvoltare istoricii învățămîntului și pedagogiei sovietice disting două perioade[2]: 1) perioada construirii socialismului (1917—1936) și 2) perioada desăvîrșirii construcției socialiste și a începutului trecerii spre comunism (1937—1967).

În prima perioadă, învățămîntul și pedagogia sovietică au parcurs faze interesante de organizare și dezvoltare de la primii pași în domeniul instrucției publice, la dezvoltările cerute de sarcinile școlii și pedagogiei sovietice în timpul luptei pentru construcția pașnică, industrializarea socialistă, socializarea agriculturii și generalizarea noilor relații.

În cea de-a doua perioadă, în condițiile noilor relații sociale și pe baza unei experiențe proprii, se fundamentează noul sistem de învățămînt socialist și pedagogie științifică, capabile să rezolve marile probleme ale dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității omului socialist, ale ridicării necontenite a nivelului cultural al întregului popor.

Procesul de transformare a învățămîntului și pedagogiei este complicat și greu, cere eforturi imense, presupune adesea obstacole greu de învins, implică uneori greșeli și insuccese inerente oricărui început. Școala sovietică a fost în toți acești ani credincioasă principiilor fundamentale ale pedagogiei științifice și idealurilor educării omului nou. Domeniul ei în cei 50 de ani reprezintă o dezvoltare continuă spre transformarea științei și culturii într-un bun al întregului popor, spre făurirea omului socialist multilateral dezvoltat.

Începuturile dezvoltării învățămîntului și pedagogiei sovietice s-au desfășurat în condiții din cele mai grele. În Rusia țaristă instrucția nu era accesibilă decît păturilor înstărite ale populației. O parte însemnată a copiilor de vîrstă școlară nu puteau beneficia de binefacerile învă-

[2] F. F. Korolev, *Revoluția socialistă și pedagogia*, în „Sovetskaia Pedagoghika" nr. 4/1967, p. 16.

țăturii de carte, milioane și milioane de copii rămînînd în afara școlii. Ignoranța, obscurantismul religios și analfabetismul din Rusia dinaintea revoluției erau de notorietate internațională. Unele popoare din Rusia țaristă nici nu aveau alfabet. Dreptul la învățătură înscris în constituții și legi școlare rămînea literă moartă. Practica instrucției era empirică. Pedagogia veche era săracă și neștiințifică. Conținutul învățămîntului, metodele de învățămînt și de educație erau, de asemenea, neștiințifice. Nivelul cultural al maselor era foarte scăzut.

În acele condiții elementele progresiste luptau pentru înființarea de școli și cuprinderea în școli a tuturor copiilor de vîrstă școlară. La începutul secolului al XX-lea, Partidul Comunist cerea în programul său înlăturarea îngrădirilor de clasă, de rasă, de naționalitate, de religie și de sex în domeniul învățămîntului.

A transforma instrucția, știința și cultura în bunuri ale întregului popor, a ridica continuu nivelul cultural al poporului, a fundamenta științific procesul de instruire și de educare, constituie condiții absolut necesare societății socialiste.

Revoluția Socialistă din Octombrie a lichidat monopolul claselor dominante asupra învățămîntului, a deschis porțile școlilor pentru toți copiii poporului, a asigurat punerea bunurilor culturale la îndemîna întregului popor, deopotrivă pentru poporul rus, ca și pentru popoarele neruse, care constituie aproape jumătate din populație. Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a îndreptat toate forțele spre realizarea acestor țeluri, a dat mare importanță învățămîntului ca mijloc al progresului social și pedagogiei ca fundament al organizării și desfășurării științifice a întregului proces de educare a omului societății socialiste și comuniste.

Politica școlară sovietică a răspuns aspirațiilor de cultură ale maselor largi. Trăsătura caracteristică a societății sovietice, în timpul acestor cincizeci de ani de istorie, a fost aspirația poporului la învățătură, la un nivel de cultură mereu mai ridicat. După revoluție, instrucția maselor s-a transformat treptat într-o forță de creare a vieții noi, socialiste. În țara sovietelor s-a produs o autentică revoluție culturală, un uriaș salt cantitativ în viața spirituală a poporului.

Asigurarea dreptului real la învățătură tuturor cetățenilor, crearea sistemului de învățămînt socialist și dezvoltarea rețelei de școli de toate gradele, munca sistematică de culturalizare a maselor, atragerea maselor să participe la construirea vieții noi și la conducerea treburilor publice, la desfășurarea întregii activități economice, social-politice și culturale și înțelegerea tot mai adîncă de către masele populare a imperativului de însușire a instrucției corespunzătoare progreselor științifice, tehnice și culturale, sînt tot atîția factori care au determinat cursul procesului de transformare a învățămîntului și pedagogiei sovietice, care au dus la măsuri și acțiuni practice în care se concretizează realizările cu care, pe bună dreptate, se mîndresc astăzi oamenii sovietici.

Lichidarea analfabetismului populației constituie un exemplu concludent privind preocuparea statului sovietic de a înlătura înapoierea culturală și de a dezvolta instrucția maselor, un exemplu de eforturile pline de abnegație pe care poporul însuși le-a făcut.

Pornind de la teza : „cu analfabeți nu se poate construi socialismul"... „analfabetul este în afara politicii, el nu poate înțelege și participa efectiv la viața politică a țării", statul sovietic a organizat o acțiune de mare amploare, prin care a lichidat analfabetismul, repurtînd astfel o mare victorie nu numai pe frontul cultural, dar și pe cel politic și economic, realizînd, totodată, o experiență istorică-culturală apreciată pe plan mondial.

Pentru a sprijini aspirațiile spre învățătură și cultură ridicată ale poporului și a lega instrucția acestuia de sarcinile economice, politice și culturale și de nevoile societății în curs de prefacere era nevoie să se reorganizeze radical întreaga instrucție publică după principiile socialismului. Declarația cu privire la dezvoltarea instrucției publice dată imediat după victoria Revoluției Socialiste din Octombrie, expunînd principiile de bază care călăuzeau Guvernul Sovietic, prevedea învățămînt elementar general și obligatoriu, posibilitatea ca toți copiii să frecventeze școlile de toate gradele, un însemnat buget acordat învățămîntului public, democratizarea învățămîntului, atragerea personalului didactic la discutarea tuturor problemelor privitoare la făurirea unei școli de tip nou, la căutarea de noi metode de învățămînt și de educație.

Un decret dat publicității în ianuarie 1918 prevedea separarea bisericii de stat și a școlii de biserică, abrogîndu-se orice îngrădiri și privilegii legate de apartenența religioasă.

În cadrul unui vast program de reorganizare s-au luat măsuri de transformare generală democratică a învățămîntului, dar și de creare a unei școli noi, socialiste. Învățămîntul a devenit o problemă de stat. S-a realizat școala unică, s-a introdus învățămîntul gratuit și obligatoriu, s-a asigurat instrucție egală pentru toate naționalitățile din U.R.S.S. în limba maternă. Învățămîntul a fost așezat pe bază științifică și legat de muncă. Conținutul și metodele de învățămînt au cunoscut mari schimbări. S-a acordat o atenție deosebită renașterii culturale a popoarelor altădată oprimate și ținute în bezna inculturii, lichidării înapoierii în ce privește instrucția femeii și populației rurale. De exemplu, înainte de revoluție, în Cazahstan, din 50 de copii numai unul învăța carte, iar fetele erau cu totul lipsite de posibilitatea de a frecventa școala. În școlile multor popoare, învățămîntul, înainte de revoluție, se făcea în alte limbi sau în limba veche a populațiilor, limbi care cu greu erau înțelese chiar de către învățători.[3]

Marele Octombrie a deschis popoarelor U.R.S.S. drumul spre învățătură, știință, cultură. Cu toate greutățile care au stat în calea construirii noii școli și a ridicării culturale, din cauza înapoierii economice și culturale, a războiului civil și intervențiilor străine, dezvoltarea învățămîntului a parcurs un drum mereu ascendent. Școala s-a transformat într-un instrument de dezvoltare multilaterală a personalității și de cultivare a calităților individuale și a capacităților fiecărui copil și tînăr.

Etapele principale și momentele mai importante ale acestei politici civilizatoare au fost : introducerea învățămîntului primar obligator de

[3] K. A. Aimanov, *Dezvoltarea învățămîntului public în Cazahstan*, în „Sovetskaia Pedagoghika", nr. 5/1967.

4 ani și a învățămîntului de 7 ani în orașe și centre muncitorești, în 1930; învățămîntul de 7 ani general și obligator, în 1949; învățămîntul general de 8 ani, în 1959 [4].

Întregul învățămînt sovietic, de toate gradele și de toate categoriile, s-a dezvoltat și consolidat necontenit, în strînsă concordanță cu nevoile economiei și culturii. Numărul instituțiilor de învățămînt superior a crescut în mod considerabil. În U.R.S.S. funcționează în prezent 739 instituții de învățămînt superior, dintre care : 41 universități, 211 institute pedagogice, 487 institute tehnice de artă etc. [5] În 1966 s-a hotărît introducerea, pînă în 1970, a învățămîntului mediu general, apreciindu-se că instrucția de nivel mediu a fiecărui membru al societății este o condiție necesară pentru muncă, pentru exercitarea unei profesiuni, pentru rezolvarea sarcinilor economiei naționale, pentru transformarea științei și culturii moderne în bun al întregului popor, pentru o activitate obștească rodnică și pentru conduită cetățenească civilizată, la nivelul exigențelor vieții în societatea actuală.

Una din problemele importante a cărei soluționare avea să-și aducă contribuția la rezolvarea politicii școlare sovietice a fost atragerea, de la început, alături de puterea sovietică, a personalului didactic și îndeosebi a profesorilor din învățămîntul superior. Orientarea ideologică, pregătirea științifică și pedagogică a personalului didactic au sporit rolul pe care acesta l-a jucat în dezvoltarea sistemului de învățămînt socialist în Uniunea Sovietică.

În cadrul noului sistem de învățămînt, rețeaua instituțiilor școlare s-a lărgit și s-a perfecționat progresiv și contingentele de elevi și de studenți au crescut continuu.

Unele dereglări și distrugerile impresionante din timpul războiului pentru apărarea patriei (1941—1945) n-au împiedicat decît temporar mersul progresiv al învățămîntului sovietic, care prezintă o dinamică de-a dreptul impresionantă. Pentru a ilustra nivelul de instrucție și de cultură al maselor largi din Uniunea Sovietică la 50 de ani de la Revoluția Socialistă din Octombrie, menționăm cîteva exemple [6] :

— Încă din 1959, 100% din populația între 9—50 ani știa să scrie și să citească.

— În anul școlar 1966/1967 numărul total de elevi în U.R.S.S. a fost de 58 200 000 [7].

— În anul școlar 1966/1967, la populația țării de circa 234,4 milioane de locuitori, 72 568 000 de persoane au frecventat școlile de diferite grade și tipuri de învățămînt.

— Astăzi, în U.R.S.S., unul din trei cetățeni ai Uniunii Sovietice (exceptînd copiii de vîrstă preșcolară) studiază într-o instituție școlară, sub o formă sau alta, ridicîndu-și nivelul de cultură generală sau își perfecționează pregătirea profesională.

---

[4] *Învățămîntul public în U.R.S.S.*, Moscova, 1967, p. 76.
[5] *Ibidem*, p. 92.
[6] *Învățămîntul public în U.R.S.S.*, Moscova, 1967, p. 77—93.
[7] *Ibidem*, p. 78.

Numărul studenților este astăzi de 4 123 000, ceea ce înseamnă 166 studenți la 10 000 de locuitori, U.R.S.S. stînd printre primele locuri în lume în ce privește numărul de studenți raportat la populația țării. [8]

În U.R.S.S. numărul intelectualilor depășește astăzi 27 milioane, dintre care 18 300 000 persoane posedă o instrucție superioară sau medie specializată, în timp ce înainte de revoluție Rusia nu dispunea decît de 2 600 000 de intelectuali. Numărul persoanelor care posedă o instrucție medie crește, de asemenea, ajungînd astăzi la 84 500 000 persoane, ceea ce înseamnă că 123 din 564 lucrători din economia națională posedă studii medii.

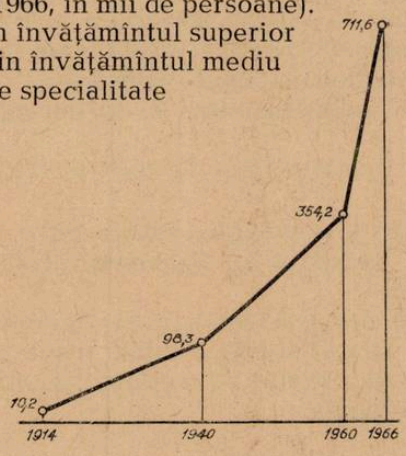
În U.R.S.S. există astăzi 16 600 doctori în științe, 152 300 candidați de științe și 93 733 aspiranți.

Creșterea rapidă a numărului de școli și a contingentelor de elevi a dus la o creștere corespunzătoare a numărului de instituții cu profil pedagogic și de cadre didactice. Cele 211 institute pedagogice sînt frecventate de peste 600 000 studenți.

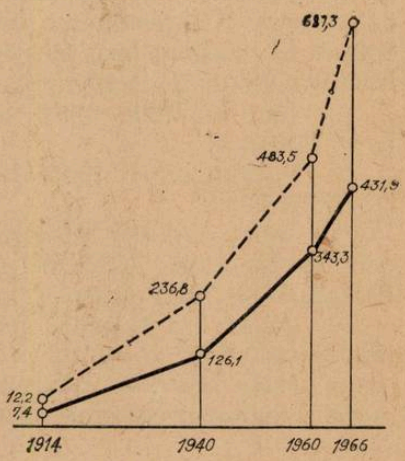
Pentru a satisface nevoile economiei și culturii numărul specialiștilor crește considerabil. Anual ies din instituțiile de învățămînt superior și de învățămînt mediu de specialitate peste un milion de specialiști [9] (graficul nr. 1). Nu este lipsit de interes să adăugăm că 40% dintre specialiști lucrează în economia națională a republicilor federative. Chiar dintre specialiștii cercetători științifici 30% sînt de naționalitate nerusă.

Numărul cercetătorilor științifici din U.R.S.S. (graficul nr. 2)
(1 octombrie 1955, în mii de persoane).

Promoția de specialiști (graficul nr. 1)
care ies din instituțiile de învățămînt mediu de specialitate.
(1966, în mii de persoane).
——— în învățămîntul superior
. . . . . din învățămîntul mediu de specialitate



Graficul nr. 1.



Graficul nr. 2.

[8] *Ibidem*, p. 92.
[9] *Învățămîntul public în U.R.S.S.*, Moscova, 1966, p. 94.

Planul cincinal de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1966—1970 prevede ridicarea cifrei privind admiterea în școlile care pregătesc specialiști astfel: în școlile tehnice profesionale 1,8 milioane anual, în școlile medii de specialitate 1,6 milioane, iar în instituțiile de învățământ superior 940 000 adică în total 4,5 milioane anual. [10]

Bilanțul aniversar al dezvoltării învățământului sovietic în cei 50 de ani care au trecut de la Revoluție demonstrează că aceasta a fost o perioadă impetuoasă a întregului învățământ sovietic, de creștere vertiginoasă a rețelei de școli și instituții de învățământ, a numărului de elevi și studenți, de construcții școlare, de construire și consolidare a sistemului de învățământ socialist, de ridicare necontenită a nivelului cultural-științific al poporului, o perioadă de muncă uriașă depusă de Partid, de Guvernul Sovietic, de profesori și de colectivitatea sovietică, pentru făurirea sistemului de învățământ socialist, pentru instruirea și educarea omului socialist.

Marea problemă culturală a Revoluției Socialiste este educarea omului nou al societății socialiste, dezvoltat multilateral, înarmat cu o concepție științifică despre lume, cu o morală comunistă, un constructor conștient și competent al vieții noi. Procesul pedagogic-educativ, prin care se formează omul nou, se cere realizat în mod conștient rațional și științific. Este necesar ca pedagogul — organizator și conducător al acestui proces — să cunoască legile științifice ale fenomenului de viață educativă, pentru a ști să le aplice, să le poată folosi în munca sa practică.

Întemeierea pedagogiei ca știință a legilor fenomenului educativ este rezultatul unui proces lung și greu, care a parcurs mai multe forme, de la acțiunea practică de a crește copiii, la reflecțiuni mai mult sau mai puțin „utopiste" sau realiste, pînă la experimentări speciale, riguros concepute și realizate. Ideile și concepțiile pedagogice s-au acumulat și s-au multiplicat, sporind treptat spiritul științific în dezvoltarea lor, prin descifrarea temeiurilor în cugetarea pedagogică, pînă la constituirea unei pedagogii științifice unitare.

Imensul efort pedagogic realizat în Uniunea Sovietică în acești 50 de ani reprezintă în același timp o contribuție remarcabilă la constituirea pedagogiei ca știință. Pedagogia sovietică a fost permanent preocupată să lege strîns fenomenul pedagogic, întregul sistem de învățământ, de sistemul economic și social, să sprijine practica educativă.

În munca practică de formare a omului socialist și pe baza experienței acumulate s-au pus și rezolvat în acest timp probleme esențiale ale pedagogiei, s-a conturat și constituit pedagogia științifică, fundamentată pe învățătura marxist-leninistă.

Pedagogia a cunoscut în acești 50 de ani de putere sovietică o dezvoltare continuă. În prima perioadă de organizare și dezvoltare (1917—1936) pedagogia sovietică a făcut eforturi să aplice în întreaga muncă pedagogică învățătura marxist-leninistă despre învățământ și educație, să continue și să sintetizeze de pe noile poziții tradițiile și experiența

[10] A. M. Arseniev, *Conținutul învățământului în școala sovietică în decurs de 50 de ani*, în „Sovetskaia pedagoghika", nr. 8, 1967, p. 11.

pedagogică, a trecutului, a criticat sever vechea școală și educația burgheză, politica autocrată în domeniul învățământului din Rusia dinaintea revoluției.

În această perioadă, o importanță deosebită pentru pedagogie a avut-o Cuvîntarea lui V. I. Lenin la Congresul al III-lea al Comsomolului, la 2 octombrie 1920. Lenin a demascat încercările ideologilor burghezi de a prezenta educația și școala ca ceva apolitic și a arătat că apolitismul este o minciună și o ipocrizie. Lenin a pus într-un mod nou problema legăturii dintre teorie și practică, dintre școală și viață, a formulat sarcinile educației comuniste a tinerei generații și s-a ridicat împotriva școlii vechi a „tocelii și mustruelii", arătînd ce trebuie să învețe tineretul pentru a stăpîni tezaurul de cunoștințe acumulat de omenire și cum să le aplice în munca de construire a noii orînduiri. Lenin cerea ca educația să slujească luptei pentru socialism, pentru transformarea socialistă a societății. El a subliniat, totodată, că la baza moralei stă lupta pentru victoria comunismului. Această cuvîntare este un model clasic de legare a pedagogiei de politică, de sarcinile concrete ale construirii socialismului.

Cuvîntarea lui Lenin este un exemplu concludent din care rezultă că pedagogia științifică se făurește și se dezvoltă în procesul luptei revoluționare de construire socialistă, în munca practică de educare a omului nou al societății socialiste, dezvoltat multilateral, cu o concepție materialist-dialectică despre lume, cu o morală comunistă și o voință fermă, în cadrul tuturor mijloacelor folosite în învățămînt și în activitatea cultural-politică de masă. Indicația lui Lenin că poți deveni comunist numai atunci cînd îți îmbogățești mintea cu cunoașterea tuturor acelor bogății spirituale pe care le-a elaborat omenirea a devenit principiul conducător al întregului sistem de educație sovietic. Cuvîntul lui Lenin a constituit un îndreptar sigur, ajutînd pedagogia și îndrumînd pe pedagogi să stabilească rolul social al educației și sarcinile școlii.

În prima perioadă, o preocupare de bază a pedagogiei a fost preluarea în mod critic a moștenirii pedagogiei vechi. Începutul noii pedagogii sovietice înseamnă o nouă concepție pedagogică, în care la loc de frunte se situează noțiunea de educație ca fenomen social. Tot acum se definește conținutul învățămîntului, se fundamentează metodele de învățămînt și de educație, se promovează ideea dezvoltării multilaterale a personalității, se elaborează tezele școlii muncii — idee fundamentală și luminoasă a pedagogiei proletare — și se definește conceptul de educație politehnică ; se elaborează principiile și metodele educației în spiritul moralei comuniste, sarcinile și metodica educației în spirit colectiv, în spiritul disciplinei conștiente, în spiritul patriotismului socialist și internaționalismului proletar, se definesc funcțiile pedagogice ale școlii și se stabilesc sarcinile ei, în condițiile concrete ale industrializării țării, colectivizării agriculturii, consolidării noilor relații etc. și se pun bazele noului sistem de învățămînt public.

Realizarea în mod științific a procesului de instruire și de educare a omului nou și ridicarea nivelului calitativ al învățămîntului au pus în fața pedagogiei sarcina importantă de a da învățămîntului un conținut

corespunzător cerințelor societății și progresului științific și tehnic. De aceea, conținutul învățământului a suferit noi îmbunătățiri, au fost elaborate principiile alcătuirii planurilor de învățământ, programelor școlare, manualelor. Organizarea procesului de învățământ, lecția ca formă de bază, tipologia lecțiilor, locul și rolul pedagogului în procesul de învățământ, relațiile dintre profesor și elev, sînt probleme asupra cărora pedagogia a stăruit mult.

O atenție deosebită a acordat pedagogia sovietică dezvoltării multilaterale și armonioase a personalității, stabilirii bazelor științelor și rolului cunoștințelor în rezolvarea sarcinilor pe care dezvoltarea economiei naționale și întregul proces al construcției socialiste le pun în fața școlii în diferite etape, raportului dintre cultura generală, pregătirea politehnică și profesională la anumite vîrste și în diferitele tipuri de școli — școli de cultură generală și politehnice, școli tehnice, profesionale etc. Unilateralitatea, diletantismul, practicismul, meșteșugărismul și specializarea timpurie în formarea omului au fost combătute de pe pozițiile înalt umanitare ale pedagogiei științifice, ale sistemului de educație socialistă.

Pedagogia sovietică a respins cu hotărîre împărțirea copiilor în incapabili pentru gîndirea teoretică și alții capabili, chipurile numai pentru activitatea practică, a militat permanent pentru unitatea organică între teorie și practică, între stăpînirea cunoștințelor și formarea deprinderilor de a le aplica în practică, în producție, în viață, în munca de construcție socialistă.

Una din realizările cele mai importante ale sistemului sovietic de educare a fost determinarea unui conținut principial nou al învățământului [11].

În această direcție este apreciabil efortul pedagogilor sovietici desfășurat pe tot frontul de-a lungul celor 50 de ani de a stabili conținutul învățămîntului în concordanță cu logica și nivelul contemporan al științei și tehnicii, de a îmbina însușirea cunoștințelor și dezvoltarea intelectuală a elevilor cu formarea deprinderilor și capacităților de aplicare practică a cunoștințelor în procesul de transformare a vieții înconjurătoare în spiritul socialismului, de participare intensă la aceste transformări. De asemenea, o preocupare importantă a constituit-o problema ritmului de pregătire și a profilului pregătirii cadrelor de specialiști necesari industrializării, socializării agriculturii, construcției culturale.

Preocuparea pedagogilor sovietici pentru stabilirea conținutului învățământului a fost necontenit însoțită de străduința pentru elaborarea unor metode corespunzătoare de învățământ și de educație, care să ducă nu numai la însușirea cunoștințelor și la formarea priceperii de a le aplica în practică, dar totodată să-i facă pe elevi să gîndească independent, să lucreze independent, să îndrăgească știința și să găsească răspuns la problemele care îi interesează.

[11] A. M. Arseniev, *ibidem*, p. 12.

În vederea elaborării pe bază ştiinţifică a problemelor ce se puneau pedagogiei a fost nevoie nu numai de cercetări ştiinţifice teoretice, de muncă, de cercetare pe teren, de studierea experienţei acumulate, dar şi de experimentare pedagogică. Un rol de seamă în dezvoltarea gîndirii pedagogice l-au jucat şcolile experimentale ale Narcomprosului, care au funcţionat aproape două decenii. În această perioadă pedagogia s-a îmbogăţit cu lucrările teoretice ale lui Lunacearski, Krupskaia, Blonski, Kalaşnikov, Makarenko ş. a., care tratează amplu problemele de bază ale pedagogiei.

După Revoluţia Socialistă din Octombrie interesul pentru cercetare în domeniul pedagogiei a cunoscut un mare avînt. S-a dezvoltat acţiunea de cercetare pedagogică de o amploare fără precedent. S-au creat institute de cercetare pedagogică în toate republicile. În 1943, a fost înfiinţată Academia pedagogică din R.S.F.S.R. Numărul cercetătorilor ştiinţifici în domeniul pedagogiei a crescut foarte mult. În prezent, în U.R.S.S. lucrează 711 600 cercetători ştiinţifici [12] (graficul nr. 2).

Prin hotărîrea C.C. al P.C.U.S. şi a Consiliului de Miniştri, Academia de Ştiinţe Pedagogice a R.S.F.S.R. a fost transformată în Academia de Ştiinţe Pedagogice a U.R.S.S.

În cadrul Academiei de Ştiinţe Pedagogice îşi desfăşoară activitatea 8 institute de cercetări pedagogice : Institutul de teoria şi istoria pedagogiei, Institutul de psihologie, Institutul de igienă şcolară şi educaţie fizică, de educaţie estetică, de defectologie, de învăţămînt profesional, de pedagogie din Leningrad şi al şcolilor neruse [13].

De Academia de Ştiinţe Pedagogice ţin mai multe institute auxiliare şi Biblioteca pedagogică, Arhiva Ştiinţifică, Muzeul învăţămîntului public, Muzeul de jucării, Editura Academiei de ştiinţe pedagogice, grădiniţe de copii şi diferite şcoli experimentale. [14]

O contribuţie apreciabilă la dezvoltarea pedagogiei o aduce personalul didactic de specialitate care lucrează la cele 41 catedre de pedagogie din Universităţi şi 204 catedre de pedagogie din institutele de învăţămînt superior pedagogic. [15]

În Uniunea Sovietică, cercetările pedagogice efectuate de catedrele de pedagogie sînt coordonate şi orientate de un consiliu din Ministerul Învăţămîntului.

Astăzi, cercetările ştiinţifice din domeniul pedagogiei îmbrăţişează un cerc larg de probleme pedagogice privind perfecţionarea sistemului de învăţămînt. În cercetare se utilizează cele mai moderne metode. Experimentul pedagogic ocupă un loc larg. Rezultatele cercetărilor pedagogice, psihologice şi metodice sînt difuzate prin 46 reviste de specialitate, dintre care 26 apar în limba rusă, iar 20 în limba republicilor federative. Revista „Sovetskaia Pedagoghika" se bucură de mare reputaţie pe plan mondial.

---

[12] *Învăţămîntul public în U.R.S.S.*, Moscova, 1967, p. 96.
[13] *Organizarea cercetărilor pedagogice*, Geneva, 1966, p. 148.
[14] *Dicţionar pedagogic*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1963, vol. I, p. 15.
[15] *Organizarea cercetărilor pedagogice*, Geneva, 1966, p. 148.

Pe baza experienței acumulate și printr-o acțiune amplă și sistematică, în care sînt antrenate toate forțele frontului pedagogic, pedagogia sovietică se dezvoltă rapid, dobîndește realizări remarcabile.

O atenție deosebită se acordă în prezent problemelor privitoare la documentarea științifică, de care depinde perfecționarea sistemului de învățămînt socialist, ridicarea calitativă a procesului de învățămînt, formarea personalității socialiste, cît și unor probleme de mare actualitate, de exemplu, dezvoltarea școlii și instrucția maselor în perioada construirii comunismului, perfecționarea rețelei școlare, a tipurilor de școli și forme de învățămînt, prin care să se realizeze învățămîntul mediu general, formarea multilaterală a personalității în perioada trecerii la comunism, perfecționarea conținutului învățămîntului, metodelor de învățămînt și de educație, în condițiile progreselor uimitoare ale științei și tehnicii și creșterii cerințelor muncii și vieții în socialism și comunism; școala și pedagogia în alte țări, pedagogia comparată, elaborarea fundamentelor științifice ale formării cadrelor necesare economiei, culturii, învățămîntului etc. [16]

La elaborarea problemelor care se pun astăzi pedagogiei în U.R.S.S. lucrează un număr mare de specialiști pedagogi, dintre care mulți se bucură de prestigiu pe plan mondial.

În U.R.S.S. apare astăzi o literatură pedagogică bogată și variată: articole, studii, lucrări, manuale, cursuri universitare, tratate. Au fost elaborate articole, studii, lucrări de mari dimensiuni și de mare importanță științifică dintre care amintim Tratatul de Istoria pedagogiei. Profesorii și învățătorii se bucură de atenție și prețuire. Pentru personalul didactic se editează „Ucitelskaia gazeta" și alte 14 gazete republicane.

U.R.S.S. acordă astăzi ajutor important mai multor țări (Birmania, Tanganica ș.a.) sub formă de consultații în legătură cu elaborarea reformelor școlare, colaborare în colective de cercetare științifică pentru elaborarea unor studii, programe, participarea la cercetarea unor probleme speciale de învățămînt și educație etc. [17]

Datorită realizărilor obținute în domeniul învățămîntului și pedagogiei în cei 50 de ani de la Revoluția Socialistă din Octombrie, învățămîntul și pedagogia sovietică se bucură de un binemeritat prestigiu pe plan mondial. Experiența și succesele primei țări socialiste atrage atenția oamenilor de școală și pedagogi din lumea întreagă.

СОВЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА ЗА 50 ЛЕТ

(Резюме)

В первой части статьи автор указывает на роль Великой Октябрьской Социалистической Революции в социалистическом преобразовании советского общества и на исключительное значение достижений первой социалистической страны в области образования, коммунистического воспитания и педагогике.

[16] *Ibidem*

[17] *Organizarea cercetărilor pedagogice*, Geneva, 1966, p. 150.

Обрисовываются революционные достижения в области советского образования на всех ступенях в периоды 1917 — 1936 и 1937 — 1967 гг. Динамичность развития образования проиллюстрирована данными и графиками, указывающими на количество учащихся и студентов, выпускников вузов и средних специальных школ.

Анализируются, также, вопросы развития педагогики в СССР в период завершения социалистического строительства, задачи педагогики на разных этапах, организация педагогических исследований, учреждения, которые проводят исследования в этой области и динамика роста количества научных работников.

L'ENSEIGNEMENT ET LA PÉDAGOGIE SOVIÉTIQUE PENDANT LES 50 ANS ÉCOULÉS DEPUIS LA RÉVOLUTION SOCIALISTE D'OCTOBRE

(R é s u m è)

Dans la première partie de son article, l'auteur définit le rôle que la Révolution Socialiste d'Octobre a joué dans la transformation socialiste de la société soviétique et relève l'importance des realisations de ce premier pays du socialisme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation communiste.

Puis, l'auteur nous présente les succès révolutionnaires dans le domaine de l'enseignement soviétique de tous les degrés pendant les périodes de 1917 — 1936 et 1937— 1967. La dynamique du développement de l'enseignement est exprimée par des dates et par certains graphiques concernant : le nombre des élèves, celui des étudiants, le nombre des spécialistes ayant fait des études supérieures et les écoles moyennes de spécialités.

L'auteur expose de même le problème du développement de la pédagogie en URSS dans les périodes de passage au socialisme et du parachèvement de l'édification socialiste ainsi que les tâches qui incombaient à la pédagogie dans les différentes étapes (l'edification paciifique, l'industrialisation du pays, la collectivisation de l'agriculture, dans les conditions des nouvelles relations socialistes), autant de problèmes qu'a posés la science pédagogique et la façon dont s'organisent les recherches pédagogiques en URSS, les institutions de recherches scientifiques, de même que la dynamique de l'accroissement du nombre de chercheurs scientifiques en URSS.

SOVIET EDUCATION AND PEDAGOGY IN THE 50 YEARS SINCE THE GREAT OCTOBER SOCIALIST REVOLUTION

(A b s t r a c t)

In the first part of the article, the author shows the part played by the Great October Socialist Revolution in the socialist transformation of Soviet society and the impact of Soviet achievements on all-grade education, Communist education and pedagogy.

The revolutionary gains in Soviet education in the periods 1917—1936 and 1937 — 1967 are expressed in figures and graphs showing the number of leavers of the special secondary schools and the number of graduates and specialists of the higher educational establishments.

Also dwelt upon in the article are the development of pedagogy in the USSR in the period of transition to socialism and the completion of socialist construction, the tasks of pedagogy in the different stages (i.e. peaceful construction, the country's industrialization and collectivization of agriculture, the new socialist relationships) the problems confronting the science of education, the organisational pattern of educational research and the research institutes in the Soviet Union, the growing number of research workers, etc.

Cibernetica, ştiinţa organizării şi conducerii, cu aplicaţii în procesul de învăţămînt şi în producţie *

Prof. dr. docent GH. ZAPAN

II

Aplicaţii ale ciberneticii în procesul de învăţămînt

În cele ce urmează, ne propunem mai întîi să exemplificăm, pe cazuri concrete, cu posibilităţi de extindere şi generalizare, una din metodele de aplicare a ciberneticii şi teoriei informaţiei în procesul de învăţămînt. După cum am arătat, se pot elabora diferite procedee de programare.

Programarea pe care o vom expune noi are la bază principiile de organizare a stereotipului dinamic şi a sistemelor dinamice corticale la om şi de aceea o vom denumi „programare structurală" sau „programare taxiologică" (taxis = ordine).

Să privim cazul predării unei limbi străine pentru începători.

Vom prezenta mai întîi trăsăturile generale ale metodei care urmează să fie aplicată în toate cazurile de modelare şi programare a activităţilor umane.

Totodată, după cum se va vedea, exemplificarea predării în cazul concret al unei limbi străine, pentru începători, ne oferă, prin aplicarea metodei propuse, aspecte multiple, diferite şi specifice, privind învăţarea, automatizarea, creativitatea gîndirii şi activitatea practică independentă a elevului. Dar tocmai prin această exemplificare concretă şi specifică ni se vor oferi, în spiritul ciberneticii, posibilităţi multiple de analogii şi sugestii privind modelarea şi programarea diferitelor obiecte de învăţămînt, fiecare activitate umană avînd în principiu un alt specific.

Analiza psihologică a procesului învăţării unei limbi străine de către începători, se face pe baza descrierii amănunţite a activităţii, punînd în evidenţă, prin analogie, în ordinea importanţei, principiile de organizare corespunzătoare ale dinamicii corticale. Aceste principii trebuie raportate şi la particularităţile de vîrstă ale elevilor, ca şi la particularităţile lor individuale şi la nivelul lor de cunoştinţe.

În instruirea programată taxiologică a unei limbi străine, pentru începători, este esenţial faptul că sistemul limbii respective poate fi privit prin analogie cu sistemul de bază al limbii materne pe care elevii şi-au însuşit-o. Între cele două sisteme sînt analogii şi corespondenţe care pot fi transpuse din sistemul consolidat al limbii materne în sistemul limbii străine. În acest sens, menţionăm că în limba maternă sînt cunoscute unele jocuri pentru copii, întrebuinţate şi ca teste psihologice, ca: formarea unei fraze cu înţeles, din cuvinte răzleţe, scoase din acel context (probă de inteligenţă şi creativitate); determinarea unui cuvînt care

* Urmare din numărul 9/1967 al „Revistei de pedagogie".

lipsește dintr-un context (proba de lacune) etc. Vom vedea că asemenea probe stau la baza instruirii programate taxiologice pentru cazul învățării unei limbi străine de către începători.

O trăsătură esențială și caracteristică a activității considerate este următoarea: orice începător, care știe să scrie și să citească în limba maternă, poate înțelege textele ușoare dintr-o limbă străină, chiar dacă cuvintele sînt scrise în altă ordine decît în limba maternă, dacă i se indică semnificația, prin traducere în limba maternă, a cuvintelor izolate din textul respectiv, prezentat prin fraze scurte. Acest lucru este posibil, deoarece traducerea unui text dintr-o limbă străină se poate face prin analogie cu structura frazelor din limba maternă. Traducerea se face ca și în cazul testelor de inteligență și creativitate, în care, fiind date anumite cuvinte, scrise în dezordine, se cere ca aceste cuvinte să fie orînduite într-o frază cu înțeles, din care au fost extrase. De asemenea, pentru învățarea unei limbi străine este necesar să se indice elevului și acesta să exercite: pronunția fiecărui cuvînt în parte, precum și pronunția în ansamblu a cuvintelor din fiecare propoziție și frază. Rezultă că în perioada începătoare a învățării limbilor străine accentul se pune pe dobîndirea unui vocabular uzual, deci pe formarea și întărirea unor legături temporare, precum și pe posibilitatea unei sistematizări elementare a legăturilor temporare. Se cere înțelegerea materialului scris sau auzit și, desigur, și posibilitatea de exprimare în limba străină respectivă.

Dobîndirea vocabularului, ca și întrebuințarea lui, aduc de obicei dificultăți mari elevului, deoarece, pe de o parte, numărul cuvintelor care trebuie învățate crește mereu, iar pe de alta, unele cuvinte învățate sînt uitate. Elevul caută mereu cuvintele în dicționar, chiar și pe cele pe care le-a mai căutat. În aceste condiții, învățarea unei limbi străine devine grea și monotonă.

Indicăm acum modelarea și programarea învățării unei limbi străine, pentru începători, în sensul ciberneticii activităților umane, prin analogie cu principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale.

Orice legătură temporară care se elaborează trebuie întărită sistematic. Deci, cuvintele, noțiunile, regulile predate într-o lecție trebuie readuse, mereu în alte forme și în alte combinații, în lecțiile următoare. Așa se procedează și în experimentele de laborator pentru elaborarea unor legături temporare, pentru întărirea lor și pentru formarea stereotipului dinamic și a sistemelor dinamice corticale. Acele legături temporare care nu sînt întărite se sting.

Din cele de mai sus rezultă că manualul după care se predă o limbă străină, utilizînd metoda taxiologică (a organizării), ar trebui să aibă următoarea structură: fiecare lecție să cuprindă texte, formate din fraze și propoziții, eventual cu dialoguri, în care se includ obligator toate cuvintele, noțiunile și regulile care se găsesc în lecțiile precedente. Propozițiile, frazele și dialogurile sînt desigur diferite. În fiecare lecție se introduc noi cuvinte, noi noțiuni și noi reguli. Acestea sînt intercalate în fraze cu cuvinte cunoscute, astfel încît elevul să poată determina singur semnificația cuvintelor și a regulilor noi, din înțelesul și forma contextului. Elevul va verifica imediat justețea aprecierilor și descoperirilor sale cu ajutorul vocabularului de pe pagina următoare. În manual vocabularul va începe cu cuvintele cele mai uzuale, după tabloul sta-

tistic al fondului de cuvinte. În vocabularul fiecărei lecții va fi indicată și pronunția cuvintelor respective.

În primele 4—5 lecții, sub fiecare cuvînt din limba străină va fi scrisă pronunția cuvîntului, iar sub aceasta traducerea cuvîntului în limba maternă. Elevul va trebui să țină seamă de acestea, ca o primă încercare de deprindere a lui cu limba respectivă. Activitatea principală a elevului, în stadiul începător, va consta din învățarea pronunției cuvintelor și a semnificației acestora, precum și din învățarea pronunției și descoperirea, cu ajutorul contextului, a semnificației cuvintelor, propozițiilor și frazelor. În fiecare lecție se vor introduce cîte maximum 10 cuvinte noi, în afara repetării obligatorii, în noul text, a tuturor cuvintelor din lecțiile precedente. Pentru îmbogățirea rapidă și lesnicioasă a vocabularului elevului, se vor introduce în plus, în fiecare lecție, și cîte un număr de cuvinte care au aceeași exprimare scrisă sau orală și aceeași semnificație ca și în limba maternă.

În asemenea condiții lecțiile din manualul pentru începători nu pot să cuprindă texte copiate din autori sau din alte manuale, ci urmează să fie construite strict după regulile amintite, care sînt indicate să conducă, în învățarea limbii străine, la dobîndirea și automatizarea vocabularului, la sesizarea creatoare a semnificației cuvintelor și frazelor și la activitatea independentă a elevului, în domeniul respectiv.

Elaborarea unui asemenea manual reclamă o muncă grea și susținută din partea autorului. În schimb, eficiența în învățarea rapidă și temeinică a unei limbi străine după această metodă pare să fie asigurată, așa cum ne arată verificările preliminarii, despre care vom menționa.

Metoda taxiologică de programare și învățare a unei limbi străine, dezvoltată pe baza principiilor de organizare, în care se pune accentul pe elaborarea și întărirea legăturilor temporare și pe formarea, în cadrul activității respective, a stereotipurilor dinamice și a sistemelor dinamice corticale, prezintă următoarele caracteristici : *1. legăturile temporare se întăresc și se automatizează, în sensul că semnificația cuvintelor din limba străină este transmisă direct, fără traducere în limba maternă ; 2. vocabularul elevului se îmbogățește treptat și sigur ; 3. se suprimă căutarea cuvintelor în dicționar ; 4. semnificația noilor cuvinte este descoperită de elev printr-o activitate de gîndire creatoare ; 5. întrucît orice cuvînt nou apărut într-o lecție va fi întîlnit în toate lecțiile următoare, elevul știe că trebuie să-l învețe nu numai ocazional, ci pentru totdeauna ; 6. caracteristica unică, extrem de importantă, specifică metodei de programare taxiologică, constă în aceea că orice lecție nouă este în întregime înțeleasă de la prima lectură de către elev, deoarece fiecare frază cuprinde cuvinte binecunoscute și automatizate și doar cîte un cuvînt nou, a cărui semnificație este descoperită, așa cum s-a arătat, prin activitatea creatoare a gîndirii elevului ; 7. întrucît frazele și dialogurile cuprind cuvinte binecunoscute de elev, sau descoperite de el, sistematizarea acestora în fraze devine ușoară și elevul își însușește treptat spiritul limbii respective ; 8. elevul, constatînd că face reale progrese de la o lecție la alta și că poate trece, prin activitate proprie, creatoare, de la o lecție la alta, este stimulat în învățarea, pe această cale, a unei limbi străine ; 9. vechea metodă, monotonă, de învățare a unei limbi*

străine cu dicționarul, se transformă într-o metodă bazată pe o activitate, la început pasionantă, întrunind calitățile jocului pentru elev și, cu timpul, mai mult decît atît : o activitate nu numai plăcută ca și jocul, ci creatoare și utilă, în continuă desfășurare și progres, calități pe care jocul nu le mai posedă, deoarece el se repetă, cu scop în sine, mereu în aceeași formă.

O metodă de programare asemănătoare cu cea indicată mai sus, împreună cu încercări de programare a diferitelor obiecte de studiu din învățămîntul mediu, am propus, sub alte titluri, în unele lucrări mai vechi, cu începere din 1934[1]. Aceste lucrări au fost realizate prin aplicarea „factorilor de progres" în procesul învățării[2].

Am arătat că elaborarea unui manual pentru învățarea unei limbi străine, după metoda taxiologică indicată, reclamă o muncă grea și susținută din partea autorului manualului. De aceea, metoda expusă n-a putut fi verificată încă, decît pe bază de cercetări preliminarii, utilizîndu-se un manual cu numai 50 de lecții.

Dar dacă elaborarea unui asemenea manual este foarte dificilă pentru autor, în schimb eficiența privind învățarea rapidă și temeinică a unei limbi străine după această metodă pare să fie asigurată, așa cum ne arată cercetările preliminarii întreprinse în acest sens și publicate de unii autori[3]. Aceștia au elaborat un manual de limba engleză, pentru începători, cu 50 lecții, cuprinzînd un vocabular cu 260 cuvinte diferite și o serie de reguli gramaticale. Grupul experimental a fost format din 9 subiecți cu studii superioare, cercetători la un institut științific, care nu cunoșteau limba engleză.

Reproducem din studiul citat, de la p. 110 și 111, unele din mențiunile autorilor. „Lecțiile au început în octombrie 1964 și s-au desfășurat astfel : cîte 2 ore săptămînal (în 2 zile diferite ale săptămînii, cîte o oră), pînă la începutul lunii ianuarie, cînd s-au terminat toate cele 50 de lecții. Primele lecții din manual s-au predat cîte una, apoi cîte 2 și 3 deodată, astfel că întregul instrument experimental a fost parcurs în 26 de ore.

La terminarea celor 50 de lecții s-au dat o serie de probe de verificare a performanțelor atinse de cursanți în însușirea lexicului, a gramaticii și a posibilităților de operare cu ele".

Rezultatele verificării au fost următoarele :

a. Din cele 260 cuvinte, cursanții au putut traduce în scris, din limba română în limba engleză, 240 cuvinte, adică 92,4%. Autorii arată că omisiunile se referă la cuvin-

---

[1] *Ueber den Aufbau der Unterrichtsfächern in den höheren Schulen*, Comptes rendus de la VIII-e conférence internat. de Psychol., Prague, 1934. De asemenea în : *Introducere în știința organizării și a criticii*, „Revista generală a învățămîntului", 1941, precum și în : *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în procesul de învățămînt*. „Revista de pedagogie" nr. 1/1961.

[2]. *Factorii de progres în procesul învățării, stabiliți de noi pe cale experimentală*, au fost expuși în lucrarea : *Uebbarkeit verschiedener Aufgaben. Ein Beitrag zur Psychologie der Lern—und Uebungsvorgänge*. Psychol. Zeitschr., 1932, Heft 5—6.

[3]. N. Radu, T. David, M. Rădulescu, *Unele probleme ale predării limbilor străine*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1965.

tele din ultimele lecții, care nu s-au putut însuși prea temeinic din cauza unui număr insuficient de reluări.

b. În proba de gramatică, în care s-au dat o serie de propoziții scurte, care trebuiau să fie trecute la diferitele timpuri de către cursanți, s-au obținut în medie 80,4% propoziții corecte pentru fiecare subiect.

c. Pentru a surprinde nivelul operării cu gramatica și cuvintele învățate, autorii amintiți au dat cursanților și o compunere liberă, în limba engleză, pe tema „O dimineață de vară". Rezultatele au fost următoarele: cursanții au utilizat, în medie, fiecare cîte 150 de cuvinte în cadrul compunerilor. Cel mai mic număr utilizat a fost de 103, iar cel mai mare de 222. Autorii menționează: „Textele au fost corect construite. Greșelile care apar sînt mai ales de gramatică, ele însă nu alterează înțelesul textului".

Concluziile acestei cercetări preliminarii sînt evident în favoarea metodei de instruire programată taxiologică.

Principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale au fost aplicate și în *instruirea programată a unor operații tehnice, din învățămîntul profesional* (mînuirea și măsurarea dimensiunilor cu șublerul și micrometrul) [4].

Pentru specificul acestor activități au fost aplicate următoarele principii: 1. instructajul verbal curent, adică explicații permanente în tot cursul desfășurării experimentelor, 2. planificarea individuală a activității, care cuprinde elaborarea mintală a acțiunilor subiectului, 3. autocontrol, 4. învățarea cu repetări concentrate (cîte 8 măsurători în fiecare ședință), 5. întărirea legăturilor temporare, prin 7 repetări eșalonate în timp, 6. generalizarea stereotipului dinamic, prin extinderea și variația conținutului activității.

Numai după 7 ședințe, în zile diferite, elevii începători, care au învățat mînuirea și măsurarea cu șublerul și micrometrul după metoda instruirii programate taxiologice, au întrecut, la proba practică de control, pe elevii din anii superiori de la Școala profesională tehnică „Vulcan"; au întrecut de asemenea pe muncitorii din fabrică strungari, începători și mijlocași, și s-au plasat la nivelul muncitorilor din categoria a VII-a.

Rezultatele pozitive obținute, în acest caz, într-un timp foarte scurt, de 7 ședințe, prin aplicarea metodei de instruire programată taxiologică, au fost apreciate ca „spectaculare în formarea stereotipurilor dinamice" [5].

Desigur că dacă s-ar stabili vreodată eficacitatea practică optimă a unei metode de instruire programată, prin aceasta s-ar rezolva una din problemele esențiale privind procesul de învățămînt. Dar nu despre aceasta ne ocupăm în primul rînd în articolul de față, deoarece actualmente nu avem la dispoziție, pentru verificarea metodei menționate, decît cercetări preliminarii.

Pînă acum am exemplificat pe cazuri concrete, posibilitatea de modelare cibernetică a procesului de învățămînt, în vederea instruirii pro-

---

[4]. Gh. Iosif, *Contribuții la metodica predării și formării în școlile profesionale a deprinderii de folosire a șublerului și micrometrului*, „Revistă de psihologie" nr. 4/1959.

[5] A se vedea articolul *Învățămîntul și cibernetica*, „Colocvii", nr. 1/1966, p. 8, Dialog, I. Biberi — Edmond Nicolau.

gramate taxiologice. În cele ce urmează ne propunem să analizăm critic posibilitățile de aplicare ale *teoriei informației* în procesul de învățămînt și să rezolvăm unele probleme noi în acest domeniu.

În mod curent, se obișnuiește ca, prin aplicarea teoriei informației, eficiența unei metode de instruire, în genere, să fie determinată de entropia sistemului, în care probabilitățile p_1, p_2, ... p_n ale evenimentelor sînt calculate ținîndu-se seamă și de ponderile corespunzătoare fiecărui eveniment în cadrul sistemului. Entropia H este dată de relația lui Shannon :

$$H = -p_1 \log p_1 - p_2 \log p_2 - \cdots - p_n \log p_n, \quad (1)$$

în care :

$$p_1 + p_2 + \cdots + p_n = 1. \quad (2)$$

Cantitatea de informație dobîndită, respectiv gradul de progres realizat în învățarea unui anumit obiect de învățămînt, se consideră că sînt date, în biți, de relația (1), în care p_1, p_2, ... p_n, sînt probabilitățile, cu ponderile respective, ale diferitelor evenimente : noțiuni, reguli, principii, legi, sistematizări, probleme, corespunzătoare obiectului respectiv, care trebuie să fie însușite. Cu cît entropia este mai mare, cu atît cantitatea de informație, respectiv gradul de progres obținut în învățarea obiectului de studiu respectiv este mai mare.

Se vede că, după procedeul menționat, progresul maxim obținut în învățarea unui obiect de învățămînt ar corespunde cu entropia maximă a sistemului. Acest lucru este însă absurd, căci prin entropie se înțelege nedeterminare, incertitudine, haos, dezordine, iar maximum de nedeterminare, de incertitudine, haos și dezordine a sistemului nu poate corespunde cu maximum de organizare și progres al aceluiași sistem. Dimpotrivă : maximum de organizare și progres al unui sistem (experiență) trebuie să corespundă cu entropia devenită minimă a sistemului.

În asemenea condiții este necesară nu aplicarea formulei entropiei H, a sistemului, ci formula negentropiei taxiologice H', adică formula gradului de organizare și progres al sistemului, pe care am expus-o în mai multe studii, începînd din 1964, în *Cibernetica activităților umane*.

Să precizăm formula H', în vederea aplicațiilor teoriei informației în procesul de învățămînt.

Fie p_1, p_2,... p_n probabilitățile, cu ponderile respective, ale celor n evenimente preferențiale (adică considerate pozitive pentru sistemul dat: noțiuni, reguli, principii... etc.) și a căror sumă este 1.

În procesul instructiv trebuie să privim două probleme distincte : 1. Calculul cantității de informație și 2. Calculul gradului de organizare și progres.

1. *Calculul cantității de informație*. Să considerăm cazul cel mai simplu al unui sistem redus în ultimă expresie la un singur element, cu 2 evenimente : unul preferențial și altul opus celui dintîi. (De exemplu : învățarea nu a unei limbi străine, ca sistem, ci a unui singur cuvînt din acea limbă).

Notînd cu p probabilitatea apariției evenimentului preferențial, cantitatea de informație va fi dată de entropia informațională H' (I) stabilită în lucrarea noastră *Cibernetica activităților umane* (1964) :

$$H'(I) = \frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}(1 - H) + 1, \qquad (3)$$

în care H este entropia sistemului cu cele 2 evenimente, cu probabilitățile p și (1—p) și unde expresia de la numitor este considerată ca avînd o valoare numerică pozitivă.

Cantitatea de informație determinată de mai multe sisteme-elemente (care nu formează împreună un sistem organizat), va fi dată de suma cantităților de informație corespunzătoare.

Relația (3) poate fi aplicată în cazul cercetării menționate, realizată de N. Radu, T. David și M. Rădulescu, pentru calculul cantității de informație dobîndită prin învățarea celor 260 cuvinte, cu condiția cunoașterii probabilităților din experiment corespunzătoare acelor cuvinte.

Calculul, separat, cu ajutorul formulei (3) și însumarea rezultatelor, pentru obținerea cantității totale de informație transmise prin prezentarea unor elemente izolate, devine foarte complicat atunci cînd numărul elementelor este foarte mare. Astfel, în exemplul menționat trebuie realizate 260 operații, prin aplicarea succesivă, de 260 de ori, a formulei (3) și apoi însumarea rezultatelor. De aceea, prezentăm, în continuare, un procedeu expeditiv, cu rezultate apropiate celor obținute prin calculul complicat indicat.

Cantitatea de informație, privind dobîndirea lexicului celor 260 cuvinte, poate fi calculată expeditiv, utilizînd aceeași formulă H' (I) din (3), pe baza datelor statistice înregistrate în experimentele menționate. Evenimentul preferențial p, prezintă, în acest caz, ca valoare medie (raportată la cele 260 cuvinte) probabilitatea 0,92, astfel că relația (3) ne dă, în medie, pentru un cuvînt, cantitatea de informație :

$$H'(I) = \frac{0{,}92 - 0{,}5}{|0{,}92 - 0{,}5|}(1 - H) + 1 = 2 - H$$

în care :

$$H = -\,0{,}92 \log 0{,}92 - 0{,}08 \log 0{,}08 = 0{,}4022$$

adică :

$$H'(I) = 2 - 0{,}4022 = 1{,}5978 \text{ biți.}$$

Rezultă că pentru cele 260 cuvinte cantitatea de informație devine de 260 ori mai mare, adică : $1{,}5978 \times 260 = 415{,}4880$ biți.

Generalizînd, cantitatea totală de informație H' (I), transmisă de n sisteme-elemente, independente între ele, este :

$$H'(I)_n = n\frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}(1 - H) + n \qquad (4)$$

în care p este media probabilităților tuturor evenimentelor preferențiale, iar H este entropia sistemului cu 2 evenimente, cu probabilitățile p și (1-p).

Pe această cale poate fi determinată, în general, cantitatea de informație în procesul de învățămînt corespunzătoare însușirii (transmiterii, memorării, stocării) cunoștințelor, sub forma unor elemente izolate.

În acest sens, prezintă importanță determinarea cantității de informație brută transmisă de profesor, transmisă de manual, sau cantitatea de informație stocată (memorată) de elevi.

Dar, într-o măsură deosebit de mare, prezintă desigur importanță calculul cantității de informație eficientă, în sensul organizării cunoștințelor în sisteme, cu posibilități de aplicații în interpretări, în probleme, în practică, sau în activități creatoare, transmisă de profesor, transmisă de manual și însușită ca atare, în activitatea lor independentă, de elevi. În aceste cazuri, este vorba de determinarea, prin aplicarea teoriei informației, a gradului de organizare și progres al unui sistem.

2. *Gradul de organizare și progres* H' al unui sistem evolutiv cu *n* evenimente are de asemenea la bază calculul entropiei.

Vom privi două aspecte diferite ale problemei : a) Cazul unui sistem cu evenimente preferențiale și cu evenimente nepreferențiale și b) Cazul unui sistem în care toate evenimentele sînt preferențiale.

a) *Cazul unui sistem cu evenimente preferențiale și cu evenimente nepreferențiale.* Reamintim că maximum de organizare și progres al unui sistem trebuie să corespundă cu o entropie minimă a sistemului. Acest lucru are loc în mod evident atunci cînd sistemul prezintă un singur eveniment preferențial. Căci, în evoluția sistemului, cînd probabilitatea acestui eveniment tinde spre valoarea 1, probabilitățile evenimentelor nepreferențiale tind spre zero. Un asemenea caz a fost ilustrat de Ursula Șchiopu în aplicarea teoriei informației în procesul de învățare și utilizare a unor noi algoritmi de calcul matematic pentru elevi[6].

Evenimentul preferențial era considerat de autoare : calculul just al operațiilor matematice, prin aplicarea noului algoritm. Iar ca evenimente nepreferențiale erau considerate în experiment : rezolvarea pe baza vechiului procedeu de calcul ; aplicarea noului algoritm, dar cu erori de calcul ; aplicarea numai în parte a noului algoritm, cu calcule valabile ; aplicarea numai în parte a noului algoritm, cu erori de calcul ; aplicarea greșită a algoritmului.

Curba evoluției entropiei, în acest caz crește de la 0 biți, atingînd maximum teoretic la log *n biți* (*n* fiind numărul evenimentelor sistemului) și apoi scade, spre valoarea 0, pe măsură ce algoritmul este învățat și aplicat din ce în ce mai bine.

În lucrările : *Cibernetica activităților umane* (1964) și *Modelarea matematică a activităților umane* (1966), noi am stabilit formula H' a gradului de organizare și progres. O dată cu creșterea entropiei H pînă la valoarea ei maximă, în aceeași măsură crește și gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv. Atunci cînd entropia H începe să descrească, dincolo de valoarea ei maximă, trebuie să con-

[6] Ursula Șchiopu, *Operativitatea unor algoritmi ai activității intelectuale a școlarilor mici*, „Revista de psihologie" nr. 4/1963. De asemenea în volumul : *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului*, Ed. științifică, 1966.

siderăm că în aceași măsură în care ea descrește gradul de organizare și progres H' al procesului evolutiv respectiv crește.

Să notăm cu M_{ax} (H) valoarea maximă a entropiei corespunzătoare procesului evolutiv considerat. Vom avea deci :

$$H' = H, \text{ pentru ramura ascendentă a entropiei } H \quad (5)$$

și

$$H' = 2\ M_{ax}\ (H) - H, \text{ pentru } H' > M_{ax}(H) \quad (6)$$

Maximum teoretic al entropiei H este : M_{ax} (H) = log n biți. Din relația (6) se vede că maximum teoretic al gradului de organizare și progres al aceluiași sistem este : 2 log n biți.

Am stabilit formula H', a gradului de organizare și progres, în ipoteza că sistemul considerat prezintă un singur eveniment preferențial.

Dacă sistemul prezintă două sau mai multe evenimente preferențiale și un număr mai mare de evenimente nepreferențiale, este posibilă o transformare, în sensul ca sistemul să prezinte un singur eveniment preferențial. Acesta trebuie să fie evenimentul esențial caracteristic sistemului. De exemplu, se cere ca elevii să aplice noul algoritm și să facă calcule corecte. Aici sînt 2 evenimente preferențiale. Al doilea poate fi transformat însă în eveniment nepreferențial (cu probabilitatea corespunzătoare), sub denumirea de : erori de calcul.

Gradul de organizare și progres H', al unui sistem cu un singur eveniment preferențial, cu probabilitatea p_1 și cu (n-1) evenimente nepreferențiale, cu probabilitățile $p_2, p_3, \ldots p_n$, este dat de relațiile (5) sau (6).

În cazul cînd numărul evenimentelor nepreferențiale este foarte mare, se poate utiliza un procedeu expeditiv, cu rezultate apropiate procedeului precedent expus. Gradul de organizare și progres H' este dat de relația :

$$H' = \log n \frac{p_1 - 0{,}5}{|p_1 - 0{,}5|} (1 - H) + \log n \quad (7)$$

în care p_1 este probabilitatea evenimentului preferențial și H este entropia sistemului cu 2 evenimente, cu probabilitățile p_1 și (1—p_1).

b) *Cazul unui sistem în care toate evenimentele sînt preferențiale.* Acesta este cazul celor mai frecvente aplicații ale teoriei informației în procesul de învățămînt.

În instruirea programată, la un anumit obiect de învățămînt se predau o serie de noțiuni, reguli, principii, legi, probleme. Fiecare din acestea reprezintă cîte un eveniment preferențial cu o anumită probabilitate (cuprinzînd și ponderea evenimentului, în raport cu sistemul) : $p_1, p_2, \ldots p_n$.

Formula gradului de organizare și progres H' nu poate fi determinată pe baza entropiei sistemului definit mai sus, avînd toate evenimentele preferențiale. Este necesar ca în cazul gradului maxim de organizare și progres H' entropia H să devină minimă. Acest lucru este posibil numai transformînd datele problemei astfel încît sistemul să prezinte un singur eveniment preferențial, iar celelalte evenimente să fie înlocuite prin evenimente corespunzătoare nepreferențiale.

Fie p probabilitatea evenimentului preferențial al sistemului, reprezentat prin media ponderată a tuturor evenimentelor preferențiale :

$$p = \frac{p_1 + p_2 + \cdots + p_n}{n} \tag{8}$$

$p_1, p_2, \ldots p_n$ sînt probabilitățile, cuprinzînd și ponderile evenimentelor respective în raport cu sistemul.

Entropia H, transformată a sistemului, pe care o numim entropie taxiologică (capabilă să ne conducă la determinarea gradului de organizare și progres H' al sistemului), este dată de relația:

$$H = \frac{\log n}{\log (n+1)}(-p\log p - p_1' \log p_1' - \cdots - p_n' \log p_n') \tag{9}$$

în care :

$$p_i' = \frac{1 - p_i}{n}, \ (i = 1,2, \cdots n). \tag{10}$$

sînt probabilitățile ponderate ale evenimentelor transformate în evenimente nepreferențiale. De exemplu, dacă probabilitatea corespunzătoare unui eveniment preferențial (ca : un cuvînt, o noțiune, o regulă etc. în procesul de învățămînt) este p_1, atunci probabilitatea aceluiași eveniment, transformat în eveniment nepreferențial, este p_1', dat de relația (10).

Din formulele (9) și (10) se constată ușor că suma probabilităților tuturor celor $(n+1)$ evenimente, transformate, ale sistemului este 1.

Gradul de organizare și progres H' al sistemului este dat de relația :

$$H' = H, \text{ pentru ramura ascendentă a entropiei } H \tag{11}$$

sau :

$$H' = 2\,M_{ax}(H) - H, \text{ pentru } H' > M_{ax}(H). \tag{12}$$

În mod practic numărul n al evenimentelor (cuvinte, noțiuni, reguli, legi, probleme, sistematizări etc.) în predarea unui obiect de învățămînt este de ordinul sutelor, sau al miilor. În asemenea condiții calculul formulelor (9)—(12) devine extrem de complicat. Se impune realizarea unui procedeu expeditiv, cu rezultate apropiate celor ale formulelor precedente.

Gradul de organizare și progres H' poate fi calculat după formula simplă :

$$H' = \log n \frac{p - 0{,}5}{|p - 0{,}5|}(1 - H) + \log n \tag{13}$$

în care p este probabilitatea evenimentului preferențial, indicată de relația (8), iar H este entropia sistemului cu 2 evenimente : p și $(1—p)$.

Mai sus am prezentat o aplicație practică a formulei entropiei informaționale H' (I), pentru determinarea cantității de informație transmisă în învățarea celor 260 cuvinte din limba engleză.

Cuvintele n-au fost învățate însă în mod izolat unul față de altul, ci în contexte, în sensul realizării unui sistem al limbii respective. În

aceste condiții putem aplica desigur și formula (13) a gradului de organizare, și progres H' al sistemului. Facem abstracție de faptul că ne lipsesc unele informații asupra evenimentelor, din cercetare, privind diferitele categorii de sistematizare a cuvintelor în contexte.

Formula (13) ne dă :

$$H' = \log_2 260 \frac{0{,}92 - 0{,}5}{|0{,}92 - 0{,}5|} (1 - H) + \log_2 260$$

în care :

$$H = -0{,}92 \log 0{,}92 - 0{,}08 \log 0{,}08 = 0{,}4022$$

iar $\log_2 260 = 8$.

Rezultă :

$$H' = 8 (1 - 0{,}4022) + 8 = 12{,}7824 \text{ biți.}$$

Calculul gradului de organizare și progres se face desigur comparativ, între o metodă de instruire programată și metoda tradițională, sau între mai multe metode, în scopul stabilirii gradului de eficiență al acestora.

NOTĂ. Cantitatea de informație, determinată de entropia informațională H' (I), pe baza relației (4), cuprinde suma cantităților de informație transmise, corespunzătoare evenimentelor respective, considerate independente între ele și față de sistem.

Gradul de organizare și progres H', din (13), al unui sistem implică cunoașterea și introducerea prealabilă, în formula (13), atît a probabilităților evenimentelor preferențiale privind elementele, cît și a celor referitoare la sistematizarea elementelor. În acest sens, probabilitatea medie p a evenimentului preferențial va putea fi determinată pe baza formulei structurale, reprezentată sub forma unei medii geometrice ponderate a celor 2 categorii de evenimente [7].

III

Perspective ale aplicării ciberneticii în problemele organizării producției și muncii

Desigur că cibernetica tehnică, în special prin utilizarea calculatoarelor electronice și a matematicii, are un rol hotărîtor și va avea un rol din ce în ce mai mare în problemele organizării producției și muncii. Dar nu despre aceste lucruri, în parte binecunoscute și în parte în curs de dezvoltare, vrem să ne ocupăm în capitolul de față.

Cibernetica activităților umane, dezvoltată de noi pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale, în afara precizărilor și aplicațiilor pe care le-am expus, ne pune totodată în evidență rolul și importanța factorului uman în conceperea și realizarea proceselor de organizare în genere și ca atare și ale organizării muncii și producției.

---

[7]. A se vedea lucrarea noastră menționată : *Modelarea matematică a activităților umane* (1966), p. 23.

Pînă acum am exemplificat modul de aplicare a ciberneticii în: *instruirea programată, pentru cazul unui obiect de studiu,* precum şi în *instruirea programată pentru cazul unei activităţi practice* din şcoala tehnică profesională.

Rezultatele obţinute ne indică, în ambele cazuri, o creştere a performanţelor, faţă de cele obişnuite, cu aproximativ 500%. Deşi aceste rezultate trebuie considerate ca provizorii, fiind vorba de cercetări preliminarii, totuşi ele devin reale şi ca atare „spectaculare", dacă luăm în considerare transformările structurale profunde ale celor două activităţi, prin aplicarea, în instruirea programată, a principiilor de organizare.

Aplicaţiile ciberneticii în procesul de învăţămînt pot fi extinse analog pentru diferitele obiecte din şcoala de cultură generală, precum şi pentru învăţarea diferitelor profesiuni productive, în şcolile tehnice şi profesionale.

În fabrică aplicaţiile ciberneticii activităţilor umane se realizează, în continuare şi în unitate cu cele precedente, după aceleaşi criterii. Ele urmează să înceapă în principiu cu *analiza psihologică a locului de muncă*[8]. Analiza se face de către psiholog, ţinîndu-se seama de principiile de organizare.

Analiza locului de muncă trebuie completată de către psiholog în colaborare cu specialiştii respectivi, cu *recomandări pentru restructurarea activităţii,* în vederea măririi productivităţii muncii.

Pe baza acestor recomandări se impune un *exerciţiu de recalificare a muncitorilor* respectivi, în noua activitate, restructurată.

Analog se realizează şi *analiza muncii în echipă, în ateliere, în secţii, în fabrică,* dimpreună cu *propunerile de reorganizare,* pe sectoare şi în ansamblu. În toate aceste activităţi se aplică, prin analogie, principiile de organizare a sistemelor dinamice corticale, de către psiholog, în colaborare cu specialiştii respectivi: profesori, în învăţămînt şi tehnicieni, ingineri, economişti etc., în diferitele întreprinderi.

După cum am arătat, în cibernetica activităţilor umane se întrebuinţează în principal o modelare psihologică şi o modelare matematică. Modelarea psihologică se face pe baza principiilor de organizare a sistemelor dinamice corticale. Din cele aproximativ 70 principii, indicate de noi, se aleg doar cîteva considerente esenţiale pentru activitatea respectivă şi corespunzătoare specificului activităţii.

În cazul unor activităţi de durată şi importante pentru oameni, ca cele şcolare şi în special cele profesionale, în modelarea psihologică tre-

---

[8] Cercetări experimentale cu analize psihologice minuţioase privind diferite probe şi activităţi de laborator, precum şi analiza diferitelor etape ale procesului învăţării acestor probe, am întreprins şi am expus în lucrarea menţionată — *Uebbarkeit verschiedener Aufgaben* (1932). În mod analog, am tratat ulterior şi analiza psihologică a procesului muncii în producţie, în lucrarea în colaborare cu: I. Iancu, C. Botez, G. Cristian, *Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătoare. Culegere de studii de psihologie.* Ed. Acad. R.P.R., 1953. Lucrarea a fost reprodusă şi citată în diferite publicaţii de peste graniţă, ca un exemplu clasic de analiză psihologică a locului de muncă şi de analiză a procesului instructiv în învăţămîntul profesional. Potrivit situaţiei psihologiei din vremea aceea, lucrarea tratează îndeosebi aspecte teoretice şi experimentale ale problemei şi în prea mică măsură dă recomandări în vederea unor aplicaţii practice eficiente.

buie luat în considerare, printre altele, ca principiu esențial de organizare, și următorul, din tabloul principiilor de organizare: „realizarea unui stereotip exterior favorabil — adică regim de viață cuprinzînd pe cît posibil aspecte favorabile de sănătate, de odihnă, psihologice, familiale, economice, sociale."

Modelarea matematică, în procesele evolutive, se face în modul arătat, prin aplicarea teoriei informației.

★

Experiența a dovedit că în activitățile practice de „organizare științifică a producției și a muncii" s-au putut înregistra progrese însemnate, chiar în încercările făcute de inginerii, economiștii, psihologii etc. care nu au dispus de la început de o orientare și de principii științifice în problemele organizării și pe care aceștia le-au dobîndit treptat, printr-o experiență perseverentă și conștiincioasă în acest sens. Sînt de prevăzut progrese din ce în ce mai mari în aceste noi preocupări ale specialiștilor noștri din domeniul activităților productive.

Cu atît mai mult trebuie să ne așteptăm la rezultate pozitive, chiar „spectaculare", în această privință, în cazul aplicării cibernetici activităților umane, privită ca știința organizării și conducerii, în care se pune un mare preț și pe factorul uman.

În lucrarea: *Aplicarea principiilor stereotipului dinamic în psihologia muncii* (1959), am menționat și schițat și alte probleme psihologice privind organizarea producției și a muncii decît cele tratate în expunerea de față, ca: a. orientarea și selecția profesională, b. pregătirea profesională, c. planificarea individuală a muncii, d. psihologia inginerească, e. întrecerile socialiste, f. studiul metodelor înaintate de muncă, g. schimbarea metodelor de muncă, h. condițiile psihologice ale securității muncii etc.

Principiile de organizare și progres pot fi însușite și întrebuințate, totodată, cu mare valoare teoretică și cu mare eficiență practică, de către toți oamenii, ca criterii științifice în vederea realizării unei *critici și autocritici obiective.*

Ele stau de asemenea la baza *științei conducerii:* în analiza, organizarea, îndrumarea și controlul activităților umane.

КИБЕРНЕТИКА — НАУКА ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ, С ПРИМЕНЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ И В ПРОИЗВОДСТВЕ

(Резюме)

Настоящий очерк представляет собой вторую часть работы, печатание которой началось в девятом номере журнала. Здесь приводятся примеры применения принципов кибернетики в процессе образования. Определяется соответствующий метод программированного обучения английскому языку и подчеркивается высокая эффективность этого метода.

В применении теории информации в первую очередь разрабатывается формула для подсчета информации в учебном процессе, а также для подсчета прогресса и степени организованности.

В последней части описываются техника и перспективы применения кибернетики человеческой деятельности в производстве.

LA CYBERNÉTIQUE, SCIENCE DE L'ORGANISATON ET DE LA DIRECTION, AYANT DES APPLICATINS DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT ET DANS LA PRODUCTION

(R é s u m è)

Dans la seconde partie de l'etude, publiée dans ce numèro, on exemplifie l'application des principes organisateurs dans le processus d'enseignement. On y établit la méthode correspondante d'istruction programmée dans l'enseignement de l'anglais pour les débutants. On y montre les résultats obtenus : une augmentation appréciable du rendement par rapport aux méthodes habituelles. Mêmes résultats pour l'enseignement technique professionnel.

On y applique la théorie de l'information : on élabore d'abord une formule pour le calcul de l'information dans le processus d'enseignement, de même qu'une formule pour le calcul du degré d'organisation et de progrès.

Dans la troisième partie de l'ouvrage on expose la technique et les perspectives d'application dans la production de la cybernétique des activités humaines.

CYBERNETICS, THE SCIENCE OF MANAGEMENT AND ITS APPLICATIONS IN EDUCATION AND PRODUCTION

(A b s t r a c t)

This second part of a more comprehensive study instances the application of the principles of scientific management to education. The article details a programmed instruction method of teaching English to beginners showing a five hundred per cent increase over traditional methods. Also, it shows how the theory of information can be applied to education, and the prospects for production of the cybernetics of human activities.

Învățămîntul și randamentul său economico-social

Asist. univ. EMIL PĂUN

O chestiune mult discutată a fost și este aceea a relației dintre educație * și învățămînt, pe de o parte, și dezvoltarea economico-socială, pe de altă parte. Problema are nenumărate aspecte și astăzi sînt puțini aceia care contestă existența acestei relații. Desigur că, în aspectele sale particulare, problema este abordată diferit, după cum, de asemenea, există deosebiri esențiale între punctul de vedere al pedagogiei socialiste și cel al pedagogiei burgheze.

Ceea ce atrage atenția, însă, este faptul că relația dintre educație și dezvoltarea economico-socială a fost mai mult abordată dintr-un punct de vedere unilateral, ca o relație univocă, al cărei sens ar fi de la dezvoltarea economico-socială spre transformări corespunzătoare în conținutul și formele educației tinerei generații. Această relație este bilaterală. Educația este un însemnat factor al dezvoltării economice și sociale, generînd numeroase schimbări în viața socială și avînd profunde implicații asupra dezvoltării economice. Studii recente demonstrează convingător că randamentul economic al învățămîntului este considerabil. [1]

Revoluția tehnico-științifică contemporană relevă ca unul dintre aspectele ei cele mai importante, cu profunde repercursiuni în viața societății, transformarea din ce în ce mai accentuată a științei într-o nemijlocită forță de producție [2]. Problema capătă o și mai mare amploare în socialism, unde s-au creat toate condițiile pentru ca aceasta să devină o realitate.

Aplicarea pe scară largă a științei în producție aduce cu sine schimbări în ceea ce privește locul și funcțiile omului în procesul de producție, schimbarea conținutului noțiunii de calificare a forței de muncă, dînd naștere la transformări corespunzătoare în caracterul muncii. Asistăm astfel la o apropiere tot mai mare a muncii fizice de cea intelectuală, la o intelectualizare mereu crescîndă a muncii fizice.

Este de neconceput transformarea științei în forță de producție fără un proces corespunzător de difuzare a cunoștințelor științifice. „Se poate zice că randamentul științei, în aceste condiții crește proporțional cu volumul cunoștințelor utilizate... cu profunzimea asimilării lor, cu am-

---

* Folosim termenul de educație în accepția largă pe care i-o dă pedagogia, în discuția despre noțiunile sale fundamentale.

[1] *Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1965; J. Vaizey, *The economics of Educations*, Faber and Faber, London, 1962; *Education and Economic Development*, Edited by C. Arnold Andersson and Mary Jean Bowman, Chicago, 1965.

[2] V. Roman, *Revoluția științifică-tehnică contemporană și perspectivele dezvoltării ei în socialism și în capitalism, în vol.* „Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii", vol. IV, Editura politică, 1964, p. 185—195.

ploarea difuzării lor în mediul muncitoresc" [3], fapt realizabil, în primul rînd în cadrul şcolii. Educaţia ne apare din ce în ce mai mult — alături de aspectele psihosociologice şi filozofice semnalate şi discutate de cele mai multe ori — ca un fapt economic, o investiţie, dar una de tip special — o investiţie în om. Omul ne apare şi ca purtător de capital, ce a fost dezvoltat în timpul unui număr de ani cu investiţii foarte importante. „Educaţia nu e numai un drept fundamental al omului, dar, de asemenea, este şi o formă de investiţie profitabilă şi un factor indispensabil de dezvoltare economică şi socială [4].

Se întreprind în prezent numeroase studii şi cercetări în această direcţie, angajînd pedagogi, economişti, sociologi etc., urmărindu-se a se evidenţia în mod convingător avantajele şi aportul învăţămîntului la sporirea capacităţii economice a diferitelor ţări. Ideea, ca atare, nu e întru totul nouă. Încă A. Smith sublinia că educaţia e unul dintre factorii al căror randament economic trebuie luat în considerare. [5] Dar de cele mai multe ori acestea nu au fost decît reflecţii incidentale în cadrul altor preocupări. După o serie de frămîntări pe această linie, ce au avut loc între cele două războaie mondiale, asistăm astăzi la un efort foarte susţinut de analiză a educaţiei în perspectiva cerinţelor dezvoltării economice. Faptul acesta poate fi pus în legătură cu noile condiţii ale dezvoltării sociale : ritmul rapid al dezvoltării ştiinţei şi tehnicii, explozia demografică (urmată de cele mai multe ori în plan educaţional de explozia şcolară), creşterea nevoii de cadre (mîna de lucru) calificate superior şi, mai ales, marea dezvoltare pe care o cunosc ţările socialiste. Toate acestea au generat o cerere sporită de educaţie. Discutarea educaţiei şi a învăţămîntului din punct de vedere economic nu e o simplă modă, un capriciu, ci o necesitate, care conduce treptat la constituirea unei discipline de sine stătătoare : economia învăţămîntului *.

Despre amploarea discutării acestei probleme stau mărturie o serie de acţiuni naţionale sau internaţionale. În septembrie 1962, la o conferinţă organizată la Viena de „Asociaţia economică internaţională", în cadrul comunicărilor ţinute, problemele economiei educaţiei au avut un loc aparte (comunicările au fost publicate în volumul „Problems in economic development", sub red. lui E. A. G. Robinson, Londra, 1965). La Congresul Institutului internaţional al finanţelor publice (Paris, 1965), între altele, s-a pus şi chestiunea reconsiderării finanţării învăţămîntului, pornind de la ideea că aceasta trebuie de fapt tratată ca o investiţie. Revista „American Economic Review" nr. 2/1966 publică comunicările uneia dintre sesiunile Asociaţiei economice americane, în cadrul căreia s-au prezentat numeroase comunicări în legătură cu investiţiile umane şi eficienţa lor.

---

[3] S. Stroumiline, *Aspect économique de l'enseignement en URSS*, în vol. „Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation", UNESCO, Paris, 1965, p. 103.

[4] „L'Unesco et la planification de l'éducation", Paris, p. 1.

[5] Vezi J. Vaizey, *The economics of Education*, Ed. Faber and Faber, London, 1962, cap. 1.

* Nu întîmplător mulţi autori intitulează chiar astfel diferite lucrări — lucrarea citată mai sus a lui J. Vaizey şi diferite comunicări la conferinţe sau congrese internaţionale.

UNESCO desfășoară o activitate intensă în această direcție, atît teoretică, cît și practică. Au fost organizate pînă acum — sub egida UNESCO — trei conferințe regionale în problema economiei învățămîntului, a raportului dintre educație și dezvoltarea economică și socială : la Santiago de Chile (pentru America Latină), la Paris (pentru țările africane) și la Tokio (pentru țările din Asia) — toate în 1962. Concluziile care s-au desprins cu această ocazie, actualitatea și importanța studierii problemei au făcut ca în anul 1963 acest for să înființeze Institutul internațional de planificare a educației cu sediul la Paris și cu o serie de filiale regionale. În 1965 UNESCO a editat un memorandum cu 25 de proiecte de cercetare referitoare la acest domeniu. O interesantă activitate desfășoară în acest sens și Institutul UNESCO pentru educație de la Hamburg, care a inițiat cîteva cercetări referitoare la randamentul școlar, cu participarea institutelor de cercetare pedagogică din mai multe țări (vezi pentru amănunte: T. Truțer și V. Iliescu, *Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație de la Hamburg*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966).

În diferite țări se desfășoară o activitate susținută în acest sens. În U.R.S.S., economistul Strumilin a publicat cîteva studii interesante în această direcție; în Polonia, Cehoslovacia și R.D.G. această problemă este, de asemenea, de actualitate; în S.U.A. funcționează încă din 1951 organul „National Manpower Council", care se ocupă de cercetarea raportului dintre calificare și creșterea economică; în Anglia se întreprind studii interesante în această direcție.

Și la noi în țară unele dintre aceste aspecte au constituit obiectul unor studii întreprinse între anii 1958—1966, ce aveau în vedere orientarea învățămîntului nostru în raport cu necesitățile dezvoltării economiei, spre a răspunde corespunzător acestor cerințe (vezi: M. Constantinescu, *Unele probleme metodologice ale sociologiei învățămîntului*, vol. „Teorie și metodă în științele sociale", vol. III, Editura politică, 1966, p. 49 și urm.).

A fost posibil un timp ca educația să fie considerată și utilizată doar ca mijloc de formare a tinerilor pentru rolul lor de viitori cetățeni, membri ai unei comunități. Atîta vreme cît transformările social-economice aveau loc într-un ritm lent și anumite structuri sociale erau mai durabile, educația putea fi orientată spre realizarea unor obiective fixe și aproximativ aceleași.

Într-o lume în care ritmul de creștere a populației era doar de 7% în 100 de ani (pînă în anul 1750), iar ritmul de sporire a volumului de cunoștințe era și el destul de redus, mai era posibilă folosirea învățămîntului ca un mijloc nu atît pentru dezvoltarea producției, a nivelului de viață, ci mai ales pentru perpetuare [6]. Lumea modernă, însă, cunoaște transformări într-un ritm foarte rapid. Astfel, după 1750, sporul populației se realizează într-un ritm de 85% pe secol, iar ritmul de creștere a volumului de cunoștințe e următorul : s-a trecut de la o perioadă de 50 de ani necesari pentru dublarea cantității de cunoștințe existente (între 1850—1900 și 1900—1950) la o perioadă de numai 10 ani (1950—1960) și se estimează că în viitor această perioadă va fi mai mică *.

[6] H. M. Phillips, *Education et developpement*, în vol. „Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation", Paris, UNESCO, 1965.

* Datele sînt luate pentru sporul populației după H. M. Phillips, lucrarea citată și pentru creșterea volumului informațional după J. Hassenforder, *Le „Team Teaching" au U.S.A.*, în „L'Éducation nationale" nr. 799/1966.

Fondurile din ce în ce mai mari ce i se alocă constituie o dovadă. În țara noastră, în actualul cincinal, s-a alocat pentru dezvoltarea învățămîntului impresionanta sumă de 3,5 miliarde lei. Tocmai de aceea e de datoria pedagogilor, a economiștilor etc. să-și pună problema randamentului acestor investiții, a căutării căilor celor mai bune de a face din învățămînt o investiție profitabilă în gradul cel mai înalt, însă fără a neglija aspectul lor specific de investiții umane (în capital uman). Apare, de aceea, necesitatea sublinierii deosebirilor dintre investițiile umane și cele productive, fapt ce ne va da posibilitatea să subliniem și modul specific în care primele contribuie la dezvoltarea economică. Deși asupra acestei probleme nu există un punct de vedere unitar, cei mai mulți relevă ca fiind mai importante următoarele patru aspecte:

1. *Educația este atît un bun de consumație, cît și un factor de producție;* între acestea, în practică, nu putem face delimitări precise (ele nu acoperă integral sensul noțiunii de educație, pentru că societatea și individul utilizează învățămîntul și educația și pentru conservarea și dezvoltarea sistemului de valori, funcție care nu înlocuiește nici producția, nici consumul). Educația este un bun de consumație, pentru că reprezintă o valoare în sine, independent de aplicațiile ei posibile, individul participînd la actul educativ pentru satisfacerea unor trebuințe personale, pentru rațiuni de prestigiu, sau pentru scopuri sociale. În acest sens, ea „se referă atît la procesul de învățare ca atare, cît și la rezultatele sale (competența și știința achiziționată). A te instrui, înseamă a consuma, altfel zis, a-ți satisface direct anumite necesități intelectuale prin cunoștințele pe care le asimilezi", iar „...pe de altă parte a fi instruit înseamnă a dispune, sub formă de cunoștințe și abilități dobîndite, de un bun de consumație durabil" [7].

Educația este un factor de producție, întrucît una din problemele fundamentale ale producției moderne este aceea a mîinii de lucru de înaltă calificare. Cadrele calificate, la nivelul exigențelor organizării și tehnologiei moderne sînt rezultatul unui îndelung și minuțios proces de formare în cadrul procesului de învățămînt, timp în care înmagazinează cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, își dezvoltă aptitudini fizice și intelectuale, își formează un mod de gîndire etc. E un fapt evident că, cu cît omul este mai bine pregătit (ca rezultat al învățămîntului), va face față cu mai mare succes (randament) sarcinilor activității productive, contribuția sa va fi mai mare atît la sporirea veniturilor personale, cît și a venitului național. Aceste caracteristici apar mai pregnant în socialism.

Este însă dificil de a surprinde cu certitudine valoarea procentuală a contribuției educației la sporirea bogăției naționale a unei țări. Metodologia preconizată suferă încă de o lipsă de unitate, care, uneori, influențează asupra rezultatelor. Cu toate acestea, o serie de cercetări au reușit să surprindă și aspectele cantitative ale acestei chestiuni (unele din rezultate fiind confirmate și de alte cercetări).

---

[7] A. Page, *La mesure des effets économiques de l'éducation*, în „Revue économique" nr. 2/1964.

Se constată astfel o dependență directă între numărul anilor petrecuți în școală și veniturile personale. (Trebuie să se țină seama, însă, în interpretarea datelor de proveniență occidentală, că acești economiști eludează un factor esențial în evaluarea veniturilor personale, și anume, condiția de clasă a individului care influențează indiscutabil în capitalism valoarea venitului personal).

Prof. E. F. Denison (de la Institutul Brooaking din Washington) a calculat că în timp ce în 1946 un absolvent a 7 clase cîștiga aproximativ 55% din venitul mediu, în anul 1958 cîștigul său nu mai reprezenta decît 49%. În aceeași perioadă, însă, cîștigul unui absolvent a 16 ani de școală creștea de la 149% la 169% față de media salariului. [8]

Pe de altă parte, ritmul creșterii economice (cu toate aspectele sale concrete) depinde în mod considerabil de numărul anilor petrecuți în școală de către cadrele din activitatea productivă (presupunînd că școala oferă o pregătire corespunzătoare), de nivelul dezvoltării activității de cercetare științifică (mijlocită tot de formația primită în școală de către cercetător), de structura piramidei școlare (numărul absolvenților diferitelor grade de învățămînt), de raportul dintre pregătirea profesională realizată în școală și cea realizată prin ucenicie, la locul de producție etc. Economistul sovietic Strumilin arată că un an de studii primare ridică productivitatea omului cu 30% în medie, în timp ce îmbunătățirea calificării și creșterii productivității, rezultînd din ucenicie în uzină a unui muncitor analfabet, nu este pentru aceeași perioadă decît de 12—16% pe an. Deci îmbunătățirea calificării profesionale prin școală este în medie de 26 ori mai mare decît cea prin ucenicie, iar după patru ani de studii primare un muncitor are un randament și un salariu superior cu 79% unui muncitor de prima categorie fără studii, acest procent putînd urca pînă la 280% după 9 ani de școală și la 320% după învățămîntul superior. [9] După calculele aceluiași Dennison, 2/5 din dezvoltarea economică a S.U.A. în perioada 1929—1957 trebuie atribuite cheltuielilor pentru învățămînt și cercetarea științifico-tehnică *. Subliniem, de asemenea, faptul că menținerea în activitate a omului — cît mai mult timp și cu rezultate cît mai bune — este direct proporțională cu numărul anilor de școlarizare, adică e în dependență de existența unor caracteristici ca mobilitatea, adaptabilitatea pe care școala i le formează și

[8] Vezi A. Nucska, *Munca intelectuală și dezvoltarea economică*, în „Planovane hospodarstvi" (Praha) nr. 1/1966.

[9] S. Stroumiline, *Op. cit.* (Vezi și lucrarea aceluiași, *Problemî economiki truda*, Moscova, 1957).

* Date foarte interesante în legătură cu aceste aspecte se pot găsi în lucrările: *Education and Economic Development*, Chicago, 1965; H. Correa, *The Economics of Human Resources*, New York, 1963, ș.a. Un grup de autori, între care și prof. Solow arătau că următorii patru sînt factorii de dezvoltare economică: acumularea capitalului, creșterea populației, noile resurse materiale și un factor definit ca progres tehnic. Ei au arătat că primilor trei factori nu le revine decît aproximativ 10% din creșterea productivității și a venitului național. Restul de 90% trebuie atribuit progresului tehnic, în care educația constituie, evident, un factor foarte important (vezi P. Lengyel, *La place de l'éducation dans le plan d'investissements pour le developpement économique et social*, în „Chronique de l'UNESCO", nr. 4/1961).

care-i permit o adaptare corespunzătoare la ritmul alert al dezvoltării social-politice, economice și tehnico-științifice.

În prezent, factorul principal al dezvoltării economice nu mai este sporirea numărului de brațe de muncă ocupate în producție și a numărului de ore prestate, ci anumiți factori de dezvoltare intensivă ca tehnica și tehnologia, în cadrul cărora educația și învățământul dețin un loc de seamă. [10]

În țara noastră se acordă o mare însemnătate problemei calificării și formării corespunzătoare a cadrelor, se prevede sporirea numărului de cadre cu calificare superioară (în anii 1966—1970 vor absolvi institutele de învățământ superior 110 000 specialiști, care vor asigura o creștere considerabilă a productivității muncii, ce va crește în aceeași perioadă cu 40%). Școlilor noastre de toate gradele le revin deci sarcini deosebit de mari pe linia formării cadrelor necesare asigurării unui ritm înalt de dezvoltare economică, în vederea depășirii cifrelor planificate (pentru reducerea prețului de cost, sporirea productivității, realizarea și depășirea planului de investiții etc.). Marx arată că creșterea productivității muncii este acea transformare în procesul de muncă, „datorită căreia timpul de muncă socialmente necesar pentru producerea unei mărfi e redus, datorită căreia deci o cantitate mai mică de muncă dobîndește forța de a produce o cantitate mai mare de valoare de întrebuințare" [11]. Dar între împrejurările care măresc forța productivă a muncii, pregătirea profesională a omului este de mare importanță. „Între gradul de utilizare a tehnicii existente și nivelul de pregătire a cadrelor există o dependență directă : cu cît e mai înalt nivelul de pregătire a lucrătorilor ei, o pot stăpîni și utiliza mai bine, pot dezvălui rezervele inepuizabile cuprinse în tehnica modernă și, prin aceasta, poate fi obținută o productivitate a muncii mai ridicată [12].

Gradul mai înalt al acestei pregătiri (asigurat în școală) îi permite muncitorului să folosească mai bine însăși forța sa de muncă, dîndu-i în același timp posibilitatea să contribuie substanțial la perfecționarea tehnicii de producție, la realizarea de economie de muncă vie pe unitatea de produs etc. Există un consens că dezvoltarea economică înseamnă schimbări care cer inovații tehnice rapide. O țară care nu adoptă și nu aplică idei noi va rămîne inevitabil în urmă.

Uneori se fac discriminări între învățământul tehnic și cel general și respectiv între investițiile în cele două forme de învățământ, considerîndu-se că numai învățământul tehnic este factor de producție, iar cel general doar bun de consumație. Desigur, o anume delimitare trebuie făcută, dar absolutizarea ei conduce la erori. De fapt și învățământul general poate fi considerat un factor de producție. Nu trebuie să uităm că el constituie o condiție prealabilă (fundamentală) a viitoarei formații

[10] M. K. Hajek, *Unele probleme privind factorii creșterii economice în S.U.A.*, în „Politická ekonomie" nr. 2/1966, Praha.

[11] K. Marx, *Capitalul*, vol. I, ed. a III-a, Ed. politică, 1960, p. 80.

[12] C. M. Enache, *Influența calificării forței de muncă asupra dezvoltării producției*, în „Probleme economice", nr. 2/1966.

tehnice a omului, deci baza oricărui alt tip de învățămînt. De aceea, credem că „cheltuielile pentru învățămîntul general constituie investiții pe termen lung efectuate în profitul dezvoltării viitoare a țării, constituie o bază pentru diversificarea corespunzătoare a profesiunilor... [13].

2. O altă trăsătură care diferențiază *educația* de alte forme de investiție este faptul că ea *are un randament indirect foarte crescut, fiind sursa unor venituri indirecte substanțiale.* De unde decurg aceste venituri ? În timp ce alte forme de investiție vizează doar modificarea lucrurilor, educația are ca obiect omul. Acest fapt generează precauții și exigențe mai mari. „Capitalul uman nu poate fi exploatat în același fel ca bogățiile minerale, pămîntul sau alte tipuri de resurse naturale". [14] Faptul că sistemul de învățămînt depinde de resursele umane, pune în joc factori multipli, printre care cei ce țin de caracteristicile individuale ale omului nu sînt cei mai puțin importanți.

Educația concură la formarea, alături de capacitățile productive amintite mai sus, a unor calități intelectuale și morale, care influențează indirect asupra producției. Astfel, se formează conștiința respectării unor anumite norme de comportare socială, convingeri de viață cu vizibil efect mobilizator asupra omului (între acestea atitudinea comunistă față de muncă este foarte importantă în construirea societății socialiste), trăsături de voință și de caracter, înțelegerea necesității unei anume discipline a muncii, asigură în același timp omului o mare deschidere asupra realității, îl face să depășească eventualele limite la care-l supune profesiunea sa, făcîndu-i mai accesibile mecanismele dezvoltării social-politice și o mai mare putere de adaptabilitate, pe de o parte, și de participare intensă la aceste transformări, pe de altă parte. „Ea (educația, n. aut.) conferă unei societăți diversitate, suplețe și elan, care fără ea sînt imposibile și contribuie astfel la ridicarea comunității pe un plan economic și social mai înalt". [15] Complexitatea vieții moderne, a sarcinilor și solicitărilor la care este expus omul în activitatea sa zilnică justifică și impune formarea unui mod de gîndire permeabil și receptiv la nou.

E imperios necesar, de aceea, să orientăm educația și spre realizarea acestui obiectiv de seamă și, mai mult chiar, să-i formăm viitorului profesionist o gîndire economică socialistă [16], care să-i permită cunoașterea corelațiilor dintre diferiți indicatori ai producției (productivitatea muncii, prețul de cost etc.), lucru care ar ridica, fără îndoială, gradul său de participare conștientă la activitatea de producție. Educația și învățămîntul stau la baza dezvoltării acestor trăsături. Astăzi, cînd o chestiune

---

[13] C. Ewers, *La planification de l'enseignement et le developpement économique et sociale*, în „Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse", UNESCO, vol. XV, nr. 3/1963.

[14] *Ibidem.*

[15] P. Lengyel, *La place de l'éducation dans un plan d'investissements pour le développement économique et social*, în „Chronique de l'UNESCO" vol. VII, nr. 4/1961.

[16] T. Pop, *Schimbări în conținutul calificării profesional-tehnice a muncitorilor*, în „Probleme economice" nr. 8/1966.

foarte importantă este organizarea științifică a producției, școala trebuie să contribuie mai mult la formarea trăsăturilor ce-i vor mijloci omului realizarea imperativelor ce se degajă din această sarcină. Trebuie dezvoltate în mai mare măsură spiritul de inițiativă și atitudinea întreprinzătoare, fără de care este de neconceput dezvoltarea socială contemporană. Prin intermediul educației se formează și se diversifică gusturile oamenilor, ceea ce conduce la o diversificare corespunzătoare a consumului, a cererilor omului și permite, deci (avînd în vedere relația bilaterală producție-consum), o sporire și o diversificare a producției sociale.

3. Distingem, în al treilea rînd, *variabilitatea randamentului și costului educației în funcție de nivelul general de dezvoltare economică și socială a unei țări.* Apar evidente deosebiri în ceea ce privește volumul cheltuielilor pentru învățămînt, mai ales între țările dezvoltate și cele slab dezvoltate. În primele, investițiile în învățămînt se fac mai ales pentru adaptarea, reorganizarea sau dezvoltarea posibilităților de învățămînt existente și volumul lor va fi indiscutabil mai mic (și cu un randament mai mare) decît în țările slab dezvoltate, unde este necesară efectuarea unor așa-numite „investiții prealabile", constînd în cheltuieli pentru formarea cadrelor didactice necesare, pentru construcția de localuri școlare, și elaborarea manualelor ca bază pentru un sistem de învățămînt viitor.

Dincolo de aceste aspecte apar deosebiri legate de posibilitățile unei țări de a utiliza în mod judicios toate rezervele umane disponibile, oferindu-le condiții de dezvoltare și de activitate în conformitate cu aptitudinile și pregătirea lor. Or, din acest punct de vedere, apar deosebiri esențiale între țările socialiste și cele capitaliste, acestea din urmă aflîndu-se în fața unor contradicții insurmontabile, care le împinge, pe de o parte la dezvoltarea potențialului uman existent, iar pe de altă parte, la îngrădirea acestei dezvoltări după criterii de clasă (care desigur că limitează posibilitatea omului de a-și da întreaga măsură a valorii sale).

Randamentul investițiilor umane se diferențiază și în raport de repartiția pe vîrste a populației, de dispersia ei geografică, de tendințele ei de migrare (de la sat la oraș, de pildă) etc.

4. *Investițiile din domeniul învățămîntului sînt supuse și unor considerații de ordin istoric, politic, moral ș.a.*, care nu se aplică de loc sau numai în mică măsură celorlalte forme de investiții. Acestea fac de multe ori ca rolul educației ca investiție, ca factor de dezvoltare economică să fie apreciat necorespunzător, fiind judecată după șabloanele tradiționale, care exclud considerarea educației ca factor de producție. Mai putem adăuga la toate acestea și faptul că învățămîntul este o investiție pe termen lung, iar roadele sale vor influența producția de peste cîteva decenii uneori (încă un motiv pentru o orientare prospectivă a învățămîntului). Dar, deși rezultatele investițiilor în educație își fac vizibil efectul mai tîrziu, ele se depreciază mult mai greu decît majoritatea investițiilor materiale și în orice caz se amortizează integral, aducînd avantaje sporite pentru colectivitate. S-a calculat astfel că, în timp ce investițiile din învățămînt sînt recuperate în nouă ani, răgazul cores-

punzător este de 12—30 de ani pentru alte forme de investiție [17] (pentru S.U.A.). Rezultatele ei, deși nu sînt spectaculoase și imediate, sînt mai durabile și mai trainice și prin faptul că se manifestă de-a lungul întregii vieți active a omului. Acest fapt însă ne silește să mai luăm în considerație un aspect subliniat de economistul A. Page : în investiția materială mijloacele tehnice de producție cărora le dă naștere există prin ele însele, independent de agenții care le pun în lucru sau le posedă și în măsura în care sistemul social o permite, sînt transferabile juridic. Mijloacele productive create prin educație sînt, dimpotrivă, nedisociabile de individ, [18] ceea ce indică valoarea, dar și precauția noastră în legătură cu investițiile în om.

★

Realizarea unor avantaje maxime de pe urma investițiilor în învățămînt ridică în fața pedagogilor nenumărate probleme legate de planificarea învățămîntului, evaluarea eficienței acestor investiții ș.a., care trebuie rezolvate în colaborare cu economiștii și sociologii. Se impune tot mai mult necesitatea adoptării de noi soluții pedagogice pentru mărirea eficienței procesului instructiv-educativ. Contribuția sa la dezvoltarea economică nu trebuie redusă la mărirea numărului de cadre cu înaltă pregătire (acesta este doar aspectul cantitativ). Alături de acesta trebuie să ne gîndim mai mult asupra unui alt aspect (de dezvoltare intensivă a învățămîntului), și anume, rentabilizarea procesului de învățămînt (acesta este aspectul calitativ al problemei). Pentru aceasta trebuie însă descifrate căile de sporire a randamentului procesului de învățămînt pentru realizarea unei pregătiri superioare a tinerei generații (și o dată cu aceasta va spori și eficiența investițiilor în învățămînt). Printre acestea, mijloace foarte importante sînt : optimizarea și raționalizarea metodelor de învățămînt, reordonarea conținutului învățămîntului în funcție de noile necesități ale dezvoltării social-economice, dar mai ales în funcție de cele de viitor, altfel zis, punerea sa pe solide baze prospective. [19]

Astăzi este destul de dificilă chiar menținerea învățămîntului în imediata apropiere a transformărilor, din domeniul științei și tehnicii, dificultatea fiind generată tocmai de rapiditatea acestora. Dar tot aceste schimbări cer nu numai situarea învățămîntului în imediata lor apropiere, ci și situarea lui cu un pas înainte — pentru a oferi tinerei generații o pregătire corespunzătoare momentului cînd vor păși în societate și nu pentru cel al intrării în școală — care devine de domeniul trecutului în chiar perioada de școlaritate. S-ar evita în acest fel anularea unui considerabil efort atît al cadrelor didactice, cît și al elevilor. Dificultatea mai consistă și în aceea că, chiar acest ritm rapid de schimbare împiedică,

---

[17] P. Lengyel, *Op. cit.*

[18] A. Page, *Op. cit.*

[19] P. Apostol, *Dinamica științei actuale și învățămîntul superior în lumina unei pedagogii prospective*, în „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1967.

pînă la un punct, posibilitatea previziunii exacte a direcţiilor şi ritmului de dezvoltare. Socialismul — societate planificată şi planificabilă prin excelenţă — reduce substanţial aceste riscuri şi dificultăţi. În orice caz, un fapt trebuie avut în vedere : „Nu e suficient să ştim ce trebuie să facem, ci trebuie să ştim cînd trebuie să facem ; a face ce trebuie cînd trebuie, iată calea succesului" (P. L e n g y e l, *Op. cit.).*

ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ

(Р е з ю м е)

Автор подходит к животрепещущему актуальному вопросу о содействии образования в экономическом и социальном развитии. После краткого разбора специфики соотношения между воспитанием и общественным развитием, автор выделяет вклад, внесенный воспитанием и образованием в превращении науки в непосредственную продуктивную силу.

Далее указывается на роль и место человека в рамках общества и современной продукции и настоящие, постоянно возрастающие требованния в отношении ее подго, товки и оформления.

Главное место в этой работе занимает разбор специфических видов воспитания-как вклада специального типа : вклад в человеке. При этом рассматривается воспитание как фактор потребления и фактор продукции, эффективность расходов по образованию и влияющие на его условия, и т. д. Таким образом выделяется не только влияние образования в плане экономического развития, но и в общем плане социального развития. Одновременно подчеркивается необходимость проспективного направления организации образования и наилучшего педагогического действия, ввиду увеличения его производительности.

L'ENSEIGNEMENT ET SON RENDEMENT ÉCONOMIQUE ET SOCIAL

(Rèsumè)

Dans cette ètude, l'auteur s'attaque à un problème très actuel : la contribution de l'enseignement au dèveloppement èconomique et social. L'auteur prèsente d'abord la relation existant entre l'éducation et le dèveloppement social, puis souligne l'apport de l'èducation et de l'enseignement à la transformation de la science en force qui agit directement dans la production.

Ensuite l'on prèsente le rôle et la place de l'homme dans la societè et dans la production moderne ainsi que les exigences actuelles, toujours plus grandes, concernant sa capacitè et sa formation.

Au centre de l'ètude on trouve le dèbat concernant les aspects particuliers de l'èducation en tant qu'investissement d'un type spècial : l'investissement dans l'homme. A cette occasion on discute de l'èducation en tant que facteur de consommation et de production, de l'efficience des frais d'enseignement, des conditions qui agissent sur l'èducation etc. De cette manière on met en lumière les effets de l'èducation dans le plan du dèveloppèment social en gènèral. En même temps, l'on souligne la nècessitè de l'orientation prospective de l'organisation de l'enseignement et de l'amèlioration de l'action pèdagogique en vue de l'augmentation de son rendement.

EDUCATION AND ITS SOCIO-ECONOMIC EFFICIENCY

(Abstract)

The author approaches a problem of great present interest: the contribution of education to economic and social development. After revealing, in short, the specific trait of the relation between education and social development, the author underlines the contribution of education to the transformation of science in a direct productive force.

Then, the author deals with the role and place of man in the frame of society and of modern production, and the present, ever growing exigences regarding his training.

The article concentrates on the specific aspects of education, regarded as a particular kind of investment: an investment in man. It discusses problems like: education as a factor of consumption and production, the efficiency of educational expenditure and the conditions influencing it, etc. Thus, the effects of education in the field of economic development, and in the field of general social development are underlined. At the same time, the author stresses the necessity for the prospective organizational orientation of education and raising the efficiency of the educational act.

Specificul și cerințele experimentului psihopedagogic

MIHAI GOLU,
VASILE ȘTEFĂNESCU
cercetători științifici la
Institutul de științe pedagogice

Este evident că sarcinile de conținut și structură pe care le implică optimizarea în spirit modern a întregului proces de învățămînt, nu pot fi soluționate eficient decît pe baza unei cercetări temeinice și sistematice. Experimentul psihopedagogic în domeniul realității școlare a devenit nu numai un deziderat, ci și o necesitate.

Înainte de a trece în planul desfășurării concrete, experimentul psihopedagogic trebuie temeinic pregătit în planul teoretic, definite cu claritate sarcinile, scopul și mijloacele prin care se poate înfăptui [1]. Acestea, la rîndul lor, trebuie stabilite pornind de la dezvăluirea conținutului noțiunilor de „modernizare" și „perfecționare" a învățămîntului, obiectivul final principal căruia i se subordonează actualmente nemijlocit experimentul psihopedagogic.

„Modernizarea" și „perfecționarea" învățămîntului presupun rezolvarea unor probleme concrete privind volumul cunoștințelor pe ani de studiu, ordinea introducerii și predării obiectelor de studiu, determinarea riguroasă a raportului dintre diferitele sisteme de cunoștințe sau capitole și timpul optim necesar pentru asimilarea lor de către elevi, evitarea reluărilor și repetărilor inutile, revizuirea și îmbunătățirea metodelor de predare, ca factor esențial de care depinde succesul învățării etc.

În abordarea experimentală a tuturor acestor probleme trebuie să facem permanent distincție între funcțiile științei, pe de o parte și cele ale procesului de învățare, pe de alta. Ele nu coincid. După cum se știe, știința servește nemijlocit activității de producție, în vreme ce învățarea doar pregătește omul în vederea acestei activități [2]. De aceea, realizarea obiectivului pe care-l urmărește învățarea reclamă transformarea sistemului științei în „material" specific (corespunzător) de învățare. Firește, transformarea științei în obiect de învățămînt nu trebuie să ducă la diluarea conținutului noțiunilor specifice, la substituirea indicatorilor lor esențiali și necesari prin parametri

---

[1] P. Fraisse, J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 2, P.U.F., Paris, 1965.

[2] P. I. Galperin, *Psihologhia mișlenia i ucenia po etapnom formirovanii, umstvennîh deistvii*, în *Issledovania mîșlenia sovetskoi psihologhii*, Izdatelstvo Nauka, Moskva, 1966.

de ordin mai mult sau mai puțin empiric. Dimpotrivă, exigențele teoriei moderne a învățării impun ca, indiferent la ce nivel de școlarizare se predau, cunoștințele să păstreze nealterate atributele științificului. Prin urmare, facilitarea asimilării lor urmează a fi realizată nu printr-o simplificare pînă la coborîrea la nivelul unor date senzoriale „nemijlocite" (invocîndu-se necesitatea respectării principiului intuiției), ci prin traducerea lor într-o logică adecvată particularităților dinamicii procesului de învățare. Aceasta devine posibilă numai pe măsura cunoașterii mecanismelor psihologice interne, care condiționează și asigură învățarea. Dezvăluirea lor constituie și sarcina esențială a experimentului psihopedagogic.

Logica internă a științei trebuie să călăuzească întreaga activitate de elaborare a materialului de învățare. Prin aceasta, trebuie să se țină seama de principiul integrării. Sensul lui rezidă în aceea că, în etapa actuală, în ciuda diversificării domeniilor de cercetare și a sporirii cantitative a sferei științelor — expresie a pătrunderii cunoașterii omului tot mai mult în profunzimea fenomenelor — se manifestă pregnant tendința de corelare dintre cele mai diferite științe, de elaborare a unor științe cu caracter de sinteză, polivalente, ale căror principii pun într-o lumină nouă însuși modul de structurare a sistemului de noțiuni în cadrul celorlalte științe separat (așa sînt, de pildă, cibernetica și bionica). Pe de altă parte, în cadrul fiecărei științe pot fi desprinse sfere cu un grad de generalitate și funcționalitate mai mare, care implică în sine, în formă concentrată, aspectele cele mai esențiale ale domeniilor istoricește anterioare. Considerarea principiului integrării, în operația practic-experimentală de obținere a sistemului de cunoștințe adecvat învățării, permite rezolvarea corespunzătoare și a problemei volumului de informație ce trebuie transmis elevilor în fiecare an de studiu, eliminarea tuturor elementelor de prisos. Operația despre care am vorbit mai sus nu este de loc ușoară. Pentru a deveni eficientă, ea trebuie să se desfășoare tot timpul pe baza tezei că materialul de învățare trebuie astfel selecționat, organizat și comunicat, încît asimilarea lui să ducă la formarea unui cuantum suficient de „capacități subiective", care să-i permită elevului să se orienteze și să se descurce independent într-o sferă mai largă de probleme de ordin teoretic și practic din cadrul unei discipline sau alteia[3]. În general este vorba de a realiza o unitate reală, practică între laturile informativă și formativă ale învățării. Desigur, acesta este un principiu vechi al didacticii și de el s-a pomenit tot timpul în procesul de învățămînt. Dar dacă analizăm obiectiv situația, ajungem să afirmăm că el a funcționat mai mult în plan teoretic, ca deziderat, iar acolo unde s-a transpus și în practică, s-a făcut unilateral, ca expresie doar a preocupării și interesului profesorului.

Realmente, atenția s-a concentrat cu precădere asupra aspectului informativ. Aceasta rezultă în primul rînd din modul de alcătuire a programelor și manualelor. La o bună parte dintre acestea se vădește tendința și preocuparea autorilor de a oferi elevilor un bagaj corespunzător de cunoștințe, însă din punctul de vedere al selecționării, organizării și prezentării, aceste cunoștințe solicită cu precădere funcția memoriei și mai puțin creează acel cadru care, psihologicește, să-l determine pe elev la o activitate desfășurată de orientare și de gîndire creatoare. Noțiunea „a ști" a devenit aproape sinonimă cu noțiunea de „a memora" și „reproduce". Afirmația de mai sus, confirmată și de faptul că, punînd pe elev în fața unei sarcini, care nu are aceeași structură și formă de prezentare ca prototipurile rezolvate în clasă, nu de puține ori se

[3] I. Bruner, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1960.

întîmplă că el se dezorientează, întîmpină serioase dificultăţi în găsirea căilor de soluţionare, ajungînd la un adevărat impas.

Şi în asemenea situaţii, adesea în mod nejustificat, cauza este considerată elevul însuşi, în vreme ce veriga numărul unu — metoda cu tot ce ţine structural de ea şi cel care o exercită practic, profesorul — este exclusă din discuţie. Experimentului psihopedagogic îi revine sarcina de a stabilii modalitatea de realizare, în toate verigile procesului de învăţămînt, a principiului unităţii dintre informare şi formare. În abordarea ei, experimentatorul trebuie să pornească de la ipoteza că acestea sînt două variabile cu pondere diferită în procesul învăţării.

Delimitîndu-le din acest punct de vedere, noi am considera pe prima (informarea) ca variabilă independentă în raport cu cea de-a doua (formarea). Rezultă atunci că, dacă putem afirma că *formarea* presupune o anumită *informare*, ea neputînd exista în afara unui anumit volum de cunoştinţe, nu putem infera cu certitudine că orice informare duce, sau asigură în mod necesar, *formarea*. Putem avea două valori egale ale informării (volumului de cunoştinţe asimilat), dar valori diferite ale formării (nivelul capacităţilor subiective ale elevilor), şi invers, unor valori egale ale formării pot să le corespundă valori diferite ale *informării*.

Pe de altă parte, considerînd cele două laturi ca „evenimente" (fenomene cu caracter stohastic) şi punîndu-le în relaţie cu factorii care le condiţionează, vom constata că probabilitatea primului eveniment (informarea) este mai mare decît probabilitatea celui de-al doilea (formarea). Aceasta pentru că informarea depinde de un număr mai mic de condiţii şi mai uşor realizabil. Astfel, simplificînd, putem spune că ea depinde de existenţa unui anumit volum de cunoştinţe şi de un anumit nivel al funcţiei mnezice a sistemului nervos. Prin urmare, am putea-o reprezenta printr-o funcţie lineară de tipul I=f (Vi, Mo) unde Vi= volumul de cunoştinţe dat, iar Mo= funcţie mnezică naturală a sistemului nervos. Formarea depinde de un număr mai mare de condiţii şi mai greu de realizat; ea se exprimă printr-o relaţie mai complexă de tipul Fo = f (I,q,l,o,d,...n).

Această relaţie arată că *formarea optimă* (Fo) depinde de informare (I) (care am văzut că presupune existenţa unui volum de cunoştinţe şi a funcţiei mnezice valide), de modul de organizare a materialului de învăţare (q), de forma de prezentare a materialului (l), de procedeul de control şi autocontrol (u) de nivelul prezent al dezvoltării intelectuale a elevului (d) şi de o mulţime de alţi factori (n).

Prin urmare, sarcina realizării ei este mult mai complicată decît cea a realizării informării. De aceea, apare necesitatea ca, în cadrul preocupărilor generale pentru îmbunătăţirea procesului de învăţămînt, ei să i se acorde o atenţie primordială. Cercetarea psihopedagogică trebuie să conducă la stabilirea tuturor factorilor, care condiţionează latura formativă şi să verifice metodele prin care se preconizează atingerea ei. Considerăm că metodele principale, prin care s-ar putea realiza cel mai bine scopul formativ al învăţării sînt *problematizarea* şi *programarea*. Prima poate fi aplicată încă de pe acum şi ea trebuie să vizeze iniţial activitatea de elaborare a programelor şi manualelor. Cea de-a doua necesită un timp mai îndelungat. Cercetarea experimentală trebuie să stabilească cu rigurozitate principiile şi criteriile de aplicare a fiecăreia din cele două metode prin raportarea lor permanentă la posibilităţile reale de vîrstă ale elevilor. Acestea însă trebuie, de asemenea, stabilite cu rigurozitate, dar nu de pe poziţiile psihologiei capacităţilor imuabile, ci de pe poziţiile psihologiei evoluţioniste, ale psihologiei acţiunii. Rezolvarea justă a problemei raportului dintre in-

formativ și formativ creează baza necesară pentru soluționarea și a nu mai puțin importantei probleme a raportului dintre teoretic și aplicativ în însușirea cunoștințelor [4].

Una din cerințele fundamentale ale experimentului psihopedagogic rezidă în aceea că el trebuie să abordeze activitatea de învățare în unitatea celor două verigi esențiale ale ei — obiectivă (materialul propus spre învățare, ca dat al științei) și subiectivă (activitatea profesorului constînd în organizarea și transmiterea cunoștințelor, activitatea elevului constînd din ansamblul acțiunilor care-l duc pe el la asimilarea sistemului de noțiuni). Dar în cadrul acestei unități este necesar să se releve raporturile și dependențele reciproce dintre elementele componente. Ceea ce trebuie avut în vedere, în acest caz, este faptul că dinamica activității de învățare a elevului depinde și este determinată de particularitățile structurii materialului de învățare și de activitatea profesorului (metoda fiind factorul primordial). Și cu cît învățarea se află mai la început cu atît această dependență este mai mare. De aci decurge observația că organizarea și montarea experimentului trebuie să se poarte, în primul rînd, asupra metodei de predare, urmărind să aprecieze științific natura și semnificația dificultăților întîmpinate de elevi în însușirea materialului, să indice mecanismele și conținutul diferitelor funcții psihice, care se formează la elev în procesul însușirii cunoștințelor.

Cu alte cuvinte, el trebuie să corespundă caracteristicilor structurale și funcționale ale procesului de învățare ca sistem de tip cibernetic. Organizînd sursa de informație, trebuie să urmărească în ce măsură canalul de legătură — profesorul cu metoda lui — îi asigură transportul eficient la veriga care utilizează această informație — elevul. Aceasta presupune ca informația să fie apreciată nu numai la intrare (ce volum de cunoștințe s-a emis), ci și la ieșire (ce a obținut și cu ce a rămas elevul). Apoi, atît la intrare, dar mai ales la ieșire, informația trebuie apreciată nu numai din punct de vedere cantitativ, pur statistic, ci și din punct de vedere calitativ. Pentru aceasta se cere folosirea unor indicatori obiectivi, eficienți ai gradului de însușire a unei cunoștințe, ai nivelului de desfășurare a procesului de învățare în ansamblu. Cei mai importanți dintre aceștia ni se pare a fi următorii: *volumul de sarcini* și *probleme teoretice și practice* pe care elevul le poate rezolva pe baza unei cunoștințe sau noțiuni însușite; *caracterul acțiunii de rezolvare* a sarcinii date (respectiv dacă aceasta are o formă desfășurată, constînd din mai multe verigi, sau prescurtată, realizîndu-se prin aplicarea unei scheme, algoritm sau principiu general, posibilitatea elevului de a trece cu ușurință dintr-un plan al acțiunii în altul, de la o operație directă la o operație inversă — reversibilitatea operațiilor intelectuale); *gradul de automatizare și stereotipizare a acțiunii mintale* de care este legată categoria de cunoștințe date; *înțelegerea conținutului și relațiilor funcționale pe care le implică cunoștința dată*, care permite elevului să-și motiveze cauzal răspunsurile. Aplicați nemijlocit activității elevului, acești indicatori pun în evidență și particularitățile modului în care a fost organizat experimentul, temeinicia lui. Prin urmare, ei îndeplinesc rolul de informație inversă, care face posibil autocontrolul. Elevului trebuie să-i provoace întrebarea: „ce știu și ce pot eu de fapt", iar experimentatorului: „cît și ce am realizat prin „regimul administrat". În funcțiile de valorile pe care le înregistrează parametrii respectivi, se apreciază, în ultimă instanță, calitatea și eficiența experimentului. Prin specificul și scopul său (se efectuează pe subiecți umani în dezvoltare și urmărește formarea lor intelectuală)

[4] P. I. Galperin, *Op. cit*; N. A. Mencinskaia, *Mișlenie v profese obucenia*, Issledovanie mîșlenia v sovetskoi psihologhii, Izd. Nauka, Moskva, 1966.

experimentul psihopedagogic trebuie să ducă la ridicarea pe o treaptă superioară a procesului învăţării sub ambele aspecte, atît informativ, cît şi formativ. Aceasta este o problemă de principiu, care, dacă nu se înţelege din capul locului, poate duce la erori. Dacă, de pildă, în fizică, chimie sau biologie eroarea care duce la distrugerea sau degradarea materialului pe care intenţionam să-l înnobilăm este scuzabilă, în experimentul psihopedagogic acest lucru nu poate fi admis. Dar dacă acolo eşecul experimentului se constată imediat, după rezultatele necorespunzătoare obţinute, aici eroarea se face simţită după un timp mai îndelungat şi nu într-o formă atît de pregnantă.

Astfel, se poate crea iluzia că experimentul psihopedagogic, aşa cum se montează el în momentul dat, nu poate fi eronat. De aci decurge uneori graba şi arbitrariul în organizarea lui: nu se delimitează cu precizie obiectul, scopul urmărit, metodica concretă de cercetare, sau nu se întemeiază suficient de solid ipoteza de lucru etc. Pe de altă parte, admiţîndu-se ideea că experimentul trebuie să conducă la optimizarea procesului de învăţămînt şi nicidecum la slăbirea lui, poate să contureze o atitudine atît de „prudentă", încît, pur şi simplu, să se evite aplicarea lui. Aceasta se manifestă în tendinţa de a conserva nealterate metodele tradiţionale de predare, deprinderea pedagogică dobîndită pe cale individuală de către fiecare cadru didactic. O asemenea atitudine nu este mai puţin dăunătoare dezvoltării pe linie ascendentă a procesului de învăţămînt. La ora actuală, există pe plan mondial o mişcare de restructurare şi perfecţionare a metodelor de realizare a procesului de învăţămînt, pe care cadrele didactice din ţara noastră trebuie s-o urmărească îndeaproape.

Atît teoretic, cît şi practic, se demonstrează că este posibilă introducerea unor metode şi procedee noi, mai eficiente. Pentru ca ele să dea, într-adevăr, rezultatele scontate, trebuie foarte bine înţelese şi stăpînite de cel care le aplică. Altminteri nu se poate obţine nici obiectivul propus şi se compromite, pe deasupra, şi sîmburele lor raţional.

Am menţionat aceasta, întrucît experimentul psihopedagogic care este reclamat de multitudinea şi complexitatea sarcinilor ce stau azi în faţa şcolii noastre, nu trebuie considerat ca o îndeletnicire a unui cercetător luat izolat, ci el trebuie să polarizeze atenţia şi preocupările unor colective mai largi, bine organizate, în care să se integreze activ profesorii de diferite specialităţi şi de la diferite clase sau şcoli.

Trebuie avut în vedere faptul că experimentul psihopedagogic este tipul cel mai complex şi mai dificil de experiment. Aici nu dispunem nici de microscop, nici de aparate de măsurat şi cuantificat. Funcţia lor trebuie substituită prin exigenţa, atenţia şi competenţa cercetătorului, prin respectarea unor condiţii speciale. Orice experiment psihopedagogic trebuie pregătit şi montat cu cea mai mare răspundere şi minuţiozitate. Considerăm că este obligatoriu ca el să se desfăşoare în două faze — constatativă şi formativă. Faza constatativă este premisa necesară a celei formative. Ea presupune stabilirea unor metodici şi procedee, care să ne conducă la un tablou cît mai veridic al procesului învăţării, aşa cum se desfăşoară el în momentul dat. Experimentatorul nu intervine cu nimic în modificarea planului şi schemei de organizare şi desfăşurare, ci, prin metodica ce şi-o propune, tinde să releve mai pregnant particularităţile fiecărei verigi a sistemului (modul de organizare obiectivă a materialului de învăţare — manualele şi programele; modul de organizare a materialului respectiv în cadrul activităţii de predare a profesorului — metoda; modul în care se fixează şi funcţionează acest material în capul elevului, gradul de însuşire a cunoştinţelor, după parametri stabiliţi). Numai pe baza acestui tablou funcţional, viu, se poate trece la pregătirea şi desfăşurarea experimentului formativ, care presupune intervenţia directă a cercetăto-

rului în organizarea și rezolvarea practică a procesului învățării, în scopul îmbunătățirii. Este necesar ca fiecare element al modelului experimental ideal să fie confruntat cu elementul corespunzător din modelul practic existent și investigat în prima etapă. Dintr-o asemenea confruntare se desprinde judecata predictivă privind gradul de eficiență a noului model.

Experimentul poate urmări îmbunătățirea eficienței procesului învățării atît în cadrul schemei tradiționale de realizare (perfecționarea programelor și manualelor, stabilirea unui raport mai corespunzător între diferitele mijloace ajutătoare ale învățării, între momentele predării și consolidării la diferitele discipline etc.) cît și prin introducerea unor metode noi de organizare (de exemplu, cum se pune astăzi problema, prin introducerea metodei modelării și programării).

Se înțelege, desigur, că în acest din urmă caz experimentul comportă o pregătire mai minuțioasă și necesită un timp mai îndelungat. De asemenea, el trebuie să se extindă asupra tuturor obiectelor de învățămînt și asupra tuturor verigilor procesului de învățare.

Experimentul psihopedagogic este chemat să prezinte și modelul viitor spre care să tindă evoluția școlii noastre, a procesului de învățămînt. Pentru atingerea acestui obiectiv, vedem necesară înființarea, în diferite centre, a unor școli experimentale model (bază), în care să fie reproduse condițiile unei activități viitoare, ce ar urma să fie generalizată.

O problemă care se pune adesea este aceea a sferei de întindere a experimentului psihopedagogic, pentru ca rezultatele lui să poată fi considerate valide. Desigur, aceasta depinde de obiectivul și scopul concret al cercetării. Dar, ca orice experiment, și experimentul psihopedagogic trebuie să procedeze la desprinderea din lanțul unei multitudini de verigi și variabile ale procesului de învățămînt a unui anumit segment, pe care să-l urmărească în individualitatea lui specifică, în diferite ipostaze, pentru a-i dezvălui, dincolo de însușirile particulare, momentane, tendința sa legică generală. Corespunzător se stabilește și cadrul concret de desfășurare: nivelul la care urmează a se adresa, numărul de elevi, clase sau școli, pe care să se aplice etc. Astfel, de pildă, dacă se fixează ca obiectiv de cercetare „influența factorilor extrașcolari asupra reușitei elevilor la învățătură", atunci se impune drept condiție de bază formarea unui eșantion reprezentativ, după anumite principii: mediul de domiciliu (urban sau rural), mediul familial (situația și atmosfera din familie, nivelul de cultură generală sau de specialitate etc.). Deci, în acest caz, este de la sine înțeles că, metodologic, ar fi deficitar și ineficient un experiment care ar viza colectivitatea elevilor doar dintr-o singură școală și dintr-un singur mediu. Dar dacă obiectul cercetării nemijlocite îl reprezintă verigile procesului de învățare, așa cum trebuie să se realizeze ele în școală, atunci o serie de variabile intermediare, de genul celor menționate mai sus, pot fi neglijate, iar experimentul se poate efectua într-un cadru mai restrîns, pe un număr mai mic de elevi, clase sau școli.

Cu ajutorul metodelor statistice de prelucrare a informațiilor cu privire la valoarea factorilor formativi și informativi în procesul învățării se poate determina în mod precis variația mărimilor caracteristice ce se pot calcula prin prelucrarea probelor, cînd experimentul se extinde la un număr mai mare de subiecți. Calculele arată că este concludent pentru validarea sau infirmarea unor ipoteze și un număr limitat de probe. Concluziile pe baza prelucrării statistice se pot extinde la majoritatea școlilor (subiecților), întrucît, așa cum se arată în exemplul ilustrat mai jos, erorile se înscriu în limitele toleranțelor admisibile. Să presupunem că, pentru a aprecia cunoștințele

la matematică predate în şcolile experimentale, s-a fixat un număr de clase şi un număr limitat de probe de control. Valorile obţinute pentru o clasă, pe care le notăm prin note de la 1—10, cît şi numărul de elevi care au obţinut aceste note, respectiv frecvenţele, sînt distribuţii ale unei variabile statistice (X):

$$\begin{pmatrix} 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 \\ 1, 3, 4, 8, 7, 10, 13, 2 \end{pmatrix}$$

sau, în general, $X^j = \left(\frac{xi^j}{ni^j}\right)$, unde, prin indicele „$i$", am însemnat valorile variabilei statistice (respectiv numărul de note), iar prin indicele „J" numărul de variabile statistice (respectiv numărul de probe).

Dacă notăm cu X variabila statistică medie, vom avea:

$$X = \frac{X^{(1)} + X^{(2)} + \cdots + X^{(m)}}{m}$$

Să notăm cu S, s_1, s_2 ..... s_m abaterile variabilelor X, $x^{(1)}$, $x^{(2)}$, $x^{(3)}$, ... $x^{(m)}$ Avem în mod evident:

$$S = \sqrt{s_1^2 + s_2^2 + s_3^2 + - + s_m^2}$$

Dacă presupunem că dispersiile s_1, s_2, ... s_m rămîn aproximativ constante, iar una din ele S_k, variază (ceea ce corespunde unei probe date la o clasă oarecare, dintr-o anumită şcoală) atunci:

$$dS = \frac{2\,s\,k\;d\,s\,k}{2\sqrt{s_1^2 + s_2^2 + \ldots + s_m^2}} = \frac{s\,k\;d\,s\,k}{\sqrt{s_1^2 + s_2^2 + \ldots + s_m^2}} \qquad (1)$$

— Să introducem notaţiile:

$\Delta\, S$ — variaţia abaterii medii

$\Delta\, s\,k$ — variaţia abaterii s_k

Ţinînd seama de formula (1), variaţia abaterii medii are expresia:

$$\Delta S = \frac{s\,k}{S} \cdot \Delta\, s\,k;\quad \frac{\Delta S}{S} = \frac{s\,k}{S^2} \cdot \Delta\, s\,k$$

$$\frac{\Delta S}{S} = \frac{s^2 k}{S^2} \cdot \frac{\Delta\, s\,k}{s\,k} = \left(\frac{s\,k}{S}\right)^2 \cdot \frac{\Delta\, s\,k}{s\,k} \qquad (2)$$

Formula poate fi utilizată, în cazul experimentului pedagogic, pentru a determina variaţia abaterii medii rezultate în funcţie de variaţia indicatorilor statistici obţinuţi printr-o probă la o şcoală oarecare (variaţie determinată de variabilitatea condiţiilor şcolare).

Formula poate fi particularizată în cazul cînd variabilele statistice au aceeaşi distribuţie, deci dispersii egale.

$$s_1 = s_2 = s_3 = \ldots\ldots = s_k = \ldots s_m = s.$$

În acest caz:

$$S = \sqrt{n \cdot s^2} = s\sqrt{n};\quad \frac{\Delta S}{S} = \left(\frac{s}{S}\right)^2 \cdot \frac{\Delta\, s}{s} = \frac{s^2}{n\,s^2} \cdot \frac{\Delta\, s}{s}$$

Deci:

$$\left(\frac{\Delta S}{S}\right)\% = \frac{1}{n} \cdot \left(\frac{\Delta\, s}{s}\right)\%$$

În următorul tabel se poate urmări dependența variației abaterii medii luate în procente, în funcție de variația abaterii unei variabile statistice cu următoarele notații introduse:

n	$\frac{\Delta s}{s}$	$\frac{\Delta S}{S}$
10	30%	3%
20	30%	1,5%
30	30%	1%

n — numărul probelor

$\frac{\Delta s}{s}$ — variația abaterii

$\frac{\Delta S}{S}$ — variația abaterii medii

Se observă că, în cazul unei variații foarte mari a abaterii unei variabile, surprinse printr-o singură probă, se obțin variații foarte mici pentru abaterile medii. Diferențele între valorile abaterii rămîn neesențiale și, atunci cînd „n" crește (adică în cazul în care se adaugă un număr de probe suplimentare):

$$[3 - 1,5 = 1,5\%]; \quad [1,5 - 1 = 0,5\%]$$

ceea ce ne permite să generalizăm rezultatele obținute și la alte clase.

Însă, indiferent dacă experimentul psihopedagogic, potrivit problemei de cercetare, are o sferă de cuprindere mai largă sau mai îngustă, rezultatele sale trebuie trecute prin filtrul metodelor de prelucrare și analiză statistică. Introducerea acestor metode în cercetările psihopedagogice este dictată de necesitatea relevării tendințelor generale de dezvoltare și manifestare a fenomenelor studiate, a stabilirii gradului de semnificație a diferenței între rezultatele obținute prin aplicarea unor procedee didactice diferite, a corelației dintre diferite obiecte de învățămînt în diferiții ani de studiu etc. În același timp, statistica ne permite să alcătuim în mod adecvat colectivele școlare-eșantion și să stabilim numărul suficient și necesar de probe pentru relevarea unui fenomen sau pentru verificarea unei ipoteze. Numărul de probe, asupra căruia se discută atît de mult, se determină în funcție de problema concretă a cercetării. Dacă urmărim verificarea cunoștințelor la un obiect în ansamblu, atunci probele alese trebuie să fie reprezentative, să reflecte principalele secțiuni ale sistemului de cunoștințe. Numărul lor va fi în acest caz relativ mai mare decît atunci cînd ne propunem să verificăm însușirea doar a unui anumit segment, capitol sau părți din sistemul cunoștințelor la o disciplină sau alta. În cazul cînd dorim să determinăm nivelul de pregătire generală a unui colectiv școlar eșantion, este necesar ca numărul de probe să fie mai mare, decît atunci cînd vrem să stabilim comparativ raportul dintre nivelul de pregătire a două clase oarecare. Mai important însă decît numărul, este caracterul probelor date. Se cere ca acestea să fie elaborate după anumite criterii și să fie adecvate volumului de cunoștințe prescris de programă pentru fiecare clasă.

Dacă aceste condiții nu sînt respectate, atunci calitatea probelor influențează sensibil asupra rezultatelor finale, deci afectează însuși numărul de probe. De pildă, dacă dau în total 10 probe, dintre care una singură nu este adecvată, clasei la care se aplică, atunci valorile medii ale cercetării vor fi mai puțin denaturate, decît în cazul cînd dau numai cinci probe, iar una din ele este neadecvată.

Sistemul diferit de notare influențează calculul mărimilor statistice caracteristice ale variabilei medii. Să presupunem că, în cadrul unui experiment la matematici, o

probă a fost apreciată cu puncte de la 0 la 6, iar alta cu puncte de la 0 la 10. Corespondenţa între cele două sisteme de notare poate fi stabilită, dacă înmulţim notele primului sistem de notare (0, 6) cu un factor $k = \frac{10}{6}$. Dacă notăm cu X variabila statistică corespunzătoare primului sistem de notare (0, 6) şi cu Y variabila statistică corespunzătoare celui de-al doilea sistem de notare, atunci: $Y = KX$. Pentru prelucrarea statistică este necesar să studiem corespondenţa dintre mărimile statistice de ordinul II şi III. Dacă X şi Y sînt variabile statistice corespunzătoare celor două sisteme de notare, mărimile lor caracteristice se notează:

$\overline{X}$ şi $\overline{X}'$ — momentele de ordinul I (medii)
m_2 şi m_2' — momentele de ordinul II
m_3 şi m_3' — momentele de ordinul III
μ_1 şi μ_1' — momentele centrale de ordinul I
μ_2 şi μ_2' — momentele centrale de ordinul II
μ_3 şi μ_3' — momentele centrale de ordinul III
s şi s' — abaterile standard ale celor două variabile
v şi v' — coeficienţii de variabilitate
β şi β' — asimetriile celor două distribuţii.

$$\overline{x}' = \sum_{i=1}^{n} \frac{ni\, yi}{n} = \frac{\sum_{k}^{n} ni\, k\, xi}{n} = \frac{k \sum_{k}^{n} ni\, xi}{n} = k\,\overline{x}$$

$$m_2' = \frac{\sum_{i}^{n} ni\, yi^2}{n} = \frac{\sum_{i}^{n} ni\, k^2\, xi^2}{n} = \frac{k^2 \sum_{i}^{n} ni\, xi^2}{n} = k^2\, m_2$$

$$m_3' = \frac{\sum_{i}^{n} ni\, yi^3}{n} = \frac{\sum_{i}^{n} ni\, k^3\, xi^3}{n} = \frac{k^3 \sum_{i}^{n} ni\, xi^3}{n} = k^3\, m_3$$

$$\mu_2' = \frac{\sum_{i}^{n} ni\,(yi - \overline{x}')^2}{n} = \frac{\sum_{i}^{n} ni\,(k\,xi - k\overline{x})^2}{n} = \frac{k^2 \sum_{i}^{n} (xi - \overline{x})^2}{n} = k^2\,\mu_2$$

$$\mu_3' = \frac{\sum_{i}^{n} ni\,(yi - \overline{x}')^3}{n} = \frac{\sum_{i}^{n} ni\,(k\,xi - k\overline{x})^3}{n} = \frac{k^3 \sum_{i=1}^{n} (xi - \overline{x})^3}{n} = k^3\,\mu_3$$

$$s' = \sqrt{M_2} = \sqrt{k^2 M_2} = k\sqrt{M} = k\,s$$

$$\beta' = \frac{M'}{(s')^3} = \frac{k^3 M_3}{k^3\, s^3} = \frac{M_3}{s^3} = \beta; \qquad \boxed{\beta' = \beta}$$

$$V' = \frac{s'}{\overline{x}'} = \frac{k\,s}{k\,\overline{x}} = \frac{s}{\overline{x}} = V; \qquad \boxed{V' = V}$$

Asimetria și coeficientul de variabilitate sînt deci invariante față de sistemul de notare. Puterea coeficientului K de transformare pentru celelalte mărimi caracteristice, este egală cu ordinul pe care-l reprezintă mărimile.

Pe de altă parte, în experimentul psihopedagogic devine tot mai necesară aplicarea teoriei informației, mai ales în scopul realizării operației de transformare a sistemului științei în sistem de cunoștințe adecvat pentru activitatea de învățare.

Selecția materialului cu înlăturarea a ceea ce nu este esențial nici pentru sistemul științei date, nici pentru dezvoltarea intelectuală a elevilor, nu poate fi făcută la întîmplare, după considerații de suprafață, ci prin stabilirea riguroasă a informației reale pe care o poartă în sine fiecare secvență. La fel, modelarea diferitelor funcții psihice implicate în procesul de învățare nu poate fi realizată fără utilizarea specifică a aparatului și principiilor cibernetice.

În concluzie, experimentul psihopedagogic, care trebuie să capete un caracter sistematic, permanent, poate aduce soluții valabile la complexele probleme privind optimizarea în toate direcțiile a procesului de învățămînt, cu condiția să fie organizat și desfășurat după cele mai riguroase exigențe.

СПЕЦИФИКА И ТРЕБОВАНИЯ ПСИХОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

(Резюме)

В этой статье анализируются требования, которым должен подчиняться психопедагогический опыт, его качественная специфика, определяемая его комплексной и динамической структурой. Превращение научных знаний в специфический образовательный материал протекает по особо установленным этапам: включение знаний в систему, количественный анализ знаний, порядок введения и преподавания предметов обучения, строгое соотношение знаний, наилучший момент их ассимиляции и пр. Эксперимент должен осуществить единство между образовательными и информативными сторонами процесса обучения. Указаны отрицательные стороны в преувеличении информативной стороны образования и значение развития возможностей и творческого мышления учащихся. Придается особенное значение двум главным методам: проблемности и программированию. В заключение демонстрируется неизменяемость некоторых статистических величин по сравнению с системой отметок, важность статистического анализа для обобщения результатов большого числа предметов.

LES PARTICULARITÉS ET LES EXIGENCES DE L'EXPÉRIMENTATION PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

Dans cette étude on présente les exigences auquelles doit se soumettre l'expérimentation psycho-pédagogique, ses particularités qualitatives déterminées par sa structure complexe et dynamique. La conversion des connaissances scientifiques en matériel destiné à l'étude doit parcourir certaines étapes: l'intégration des connaissances dans un système, la quantification des connaissances, l'ordre de l'introduction et de l'enseignement des objets d'étude, la fixation rigoureuse du rapport des connaissances, la durée optimale d'assimilation etc. L'expérimentation doit tenir compte de l'unité du processus d'enseignement sous son aspect formatif et informatif. On souligne les

défauts qu'entraine l'exagération du côté informatif de l'enseignement et l'importance du développement des capacités des élèves et de leur pensée créatrice. On y indique les principales méthodes ainsi que l'importance des facteurs subjectifs et objectifs dans le processus d'apprentissage. A la fin on prouve l'invariance de certaines grandeurs statistiques par rapport au système d'évaluation des connaissances par des notes, l'importance du calcul statistique pour la généralisation des résultats obtenus sur un très grand nombre de sujets.

TYPICAL REQUIREMENTS OF RESEARCH IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

(Abstract)

This article deals with the requirements of an educational psycology reasearch, its specific qualitative character, determined by its complex and dynamic structure. The transformation of scientific knowledge into specific learning material, must consist of three steps: the integration of knowledge in the system, the volume of knowledge, the sequence of the introduction and teaching of the subject matter, the strict determination of the knowledge pattern, the best time for assimilation etc. The experiment should achieve the unity between the formative and informative side of the educational process. The danger of overemphasizing the informative side of education and the importance of developing the pupil's abilities and creative thinking are equally shown Two main methods are underlined: problem solving and programming, as well as the importance of the subjective and objective factors of learning.

Finally presented are the invariability of certain statistical data in relation to the rating and marking system, and the importance of statistics for generalizing the results obtained over a large number of individuals.

Reacția afectivă a elevilor față de note

Prof. VASILE FETESCU
directorul Liceului pedagogic
Iași

Problema notei școlare a preocupat și continuă să preocupe atît pe cei care o folosesc în activitatea lor zilnică, cît și pe cercetătorii din domeniul pedagogiei și psihologiei.

Abordarea frecventă și multilaterală a problemelor legate de notarea elevilor atestă, pe de o parte, importanța teoretică și practică a problemei, iar pe de altă parte, continua ei actualitate.

În presa și literatura pedagogică au apărut numeroase materiale [1] care tratează diferitele aspecte ale problemei notării, contribuind la lămurirea și precizarea unor probleme deosebit de importante printre care: semnificația notei, funcțiile notei, criteriile notării etc. Problema care rămîne încă deschisă este relativitatea notei datorită absenței unor criterii obiective, precise de notare, direcție în care trebuie să se îndrepte eforturile pedagogilor, ale cercetătorilor, cu atît mai mult cu cît așa cum apreciază și alte materiale, „în prezent nu dispunem de cercetări sistematice, fundamentate psihologic și adaptate la specificul materiilor de învățămînt, cu privire la apreciere și notare... Se simte necesitatea unor cercetări care să stabilească ce este esențial, ca valoare formativă, la fiecare materie de învățămînt, ce trebuie să fie în primul rînd apreciat și notat" [2].

În lucrările de specialitate se fac unele referiri la această problemă. „Nota poate fi un puternic stimulent în munca elevilor, un mijloc de îndreptare a lui, un izvor de fericire sau nefericire, o temelie pe care se pot clădi deprinderi bune, încredere în forțele proprii, în oameni, în dreptate etc. Tot nota poate fi însă un izvor de descurajare, de îndemn la fraudă, la egoism, de trîndăvie, de lipsă de respect față de profesor, lipsă de atașament față de școală etc" [3].

Într-adevăr, notele cu care apreciem elevii uneori insuficient cîntărite, puse fără prea mult discernămînt, au adînci implicații afective, declanșează resorturi sufletești nebănuite și determină o gamă variată de atitudini la elevi. De aceea, cunoașterea de către educator a felului cum se resfrîng în conștiința elevilor notele primite și atitudinile pe care le determină ni se pare o problemă deosebit de importantă, deoarece nota este nu numai o unitate de măsură a cantității și calității cunoștințelor și deprinderilor elevilor, ci și un instrument de educare, de disciplinare.

---

[1] V. Pavelcu, *Problema notei școlare*, Iași 1939.
— H. Piéron, *Docimologie et examens*, P.U.F. 1937.
— A. Hasgan, *Problema notei școlare, în Probleme instructiv-educative*, E.S.D.P. București, 1959.
— I. Vlad, *Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1965.
— M. Voicu, *Semnificația notelor pentru elevii mici*, „Gazeta învățămîntului", nr. 757, 29 mai 1964.
— N. Caraiani, *Cîntarul didactic să fie ireproșabil*, „Scînteia", nr. 6623, 19 mai 1965.
— D. Damaschin, *Implicațiile psihologice ale notării*, „Gazeta învățămîntului", nr. 883, 27 ianuarie 1967.

[2] D. Damaschin, op. cit.

[3] A. Hasgan, op. cit. p. 10.

O particularitate psihică a copiilor și tinerilor este receptivitatea deosebită față de aprecierile adulților. De aceea, a nu ne interesa de ecourile sufletești provocate de notele pe care le punem și de atitudinile pe care acestea le determină înseamnă a face o treabă doar pe jumătate, înseamnă a neglija, a minimaliza caracterul educativ, formativ al notei. Dar ce se înțelege prin reacție afectivă, în ce constă ea? Cuvîntul reacție înseamnă... „răspuns la o acțiune venită dinafară; atitudine, manifestare" [4]. Cînd vorbim de reacția afectivă față de note ne referim la modul în care se resfrîng în conștiința elevilor notele pe care le primesc, la stările sufletești pe care le provoacă, la atitudinile pe care le adoptă elevii ca urmare a notelor primite față de obiectul respectiv, față de învățătură în general, față de profesori.

Cunoașterea de către educatori a individualității fiecărui elev, a modului cum reacționează față de aprecierile profesorilor, a atitudinii pe care o adoptă ca urmare a acestor aprecieri ni se pare o chestiune deosebit de importantă, fapt care ne-a determinat să o abordăm în articolul de față.

O dificultate întîmpinată în cercetarea acestei probleme a fost alegerea metodelor de lucru. Se pune întrebarea: cum se poate afla ce simte elevul atunci cînd primește o notă bună sau slabă și cum muncește după aceea? Pentru o mai bună informare s-au folosit: observația, chestionarul scris, ancheta orală, cercetarea documentelor școlare și a lucrărilor elevilor.

Astfel, la un rînd de clase începînd de la clasa a V-a și pînă la clasa a XI-a s-a dat următorul chestionar:

1. Ce simți cînd primești o notă bună și cum muncești după aceea?
2. Ce simți cînd primești o notă slabă și cum muncești după aceea?
3. Ai avut vreodată impresia că ai fost nedreptățit la notare? Cum ai muncit după aceea?

Pentru a imprima răspunsurilor o notă mai mare de sinceritate li s-a spus elevilor că cei care doresc pot să nu semneze chestionarul.

După răspunsurile pe care le-au dat la chestionarul scris și la ancheta orală elevii au fost grupați în cinci categorii.

A. Elevi pe care notele bune îi mobilizează la o activitate superioară, nota venind ca un imbold, ca un stimulent în munca de viitor.

B. Elevi pe care notele bune îi liniștesc, le diminuează activitatea, nota bună avînd un rol inhibitor.

C. Elevi pe care notele slabe îi mobilizează, îi îndîrjesc, nota slabă avînd un rol dinamizant.

D. Elevi pe care notele slabe îi descurajează, îi demobilizează.

E. Elevi care au impresia că au fost nedreptățiți la notare (dezvoltarea spiritului critic și a capacității de autoapreciere).

În tabelul de mai jos se poate urmări modul cum reacționează afectiv elevii diferitelor clase față de note, precum și dezvoltarea spiritului critic. Situația a fost întocmită pe clase, în cifre absolute și în procente.

O primă constatare care se poate face este aceea că atît notele bune, cît și cele slabe au un rol mobilizator în unele cazuri și inhibitor, în alte cazuri.

„O notă bună dată pe merit ridică în general tonusul psihic, mobilizează energia, avînd o influență dinamogenetică. În ceea ce privește nota proastă, pe un fond psihic

[4] *Dicționarul limbii române moderne*, Edit. Acad. R.S.R., 1958, p. 698.

T A B E L

cuprinzînd rezultatele anchetei cu privire la reacţia afectivă a elevilor faţă de note *

Clasa	Nr. de elevi	Elevi pe care notele bune îi mobilizează la o activitate superioară		Elevi pe care notele bune îi liniştesc, le diminuează activitatea		Elevi pe care notele rele îi mobilizează, îi îndîrjesc		Elevi pe care notele slabe îi descurajează, îi demobilizează		Elevi care au impresia că au fost nedreptăţiţi la notare	
		Cifre absol.	%	Cifre absol.	%	Cifre absol.	%	Cifre absol.	%	Cifre absol.	%
V	38	38	100	—	—	35	92	3	8,0	1	2,6
VI	32	24	75	8	25	29	90,6	3	9,4	1	3
VII	26	24	92	2	8	24	92	2	8	8	31
VIII	27	23	85	4	15	22	81,5	5	18,5	7	26
IX	36	28	78	8	22	22	61	14	39	22	61
X	43	34	79	9	21	38	88,4	5	11,6	30	46,5
XI	29	17	59	12	41	24	82,7	5	17,3	18	62
TOTAL	231	188	81,4	43	18,6	194	84	37	16	87	37,6

* Cercetarea a cuprins un număr relativ mic de elevi şi din aceeaşi şcoală. De aceea, rezultatele trebuie privite cu rezerva necesară, neputînd fi considerate ca general valabile.

diferit, reacțiile față de ea pot fi cu totul diferite ; pe elevul cu un temperament puternic, echilibrat, nota proastă îl poate stimula la o muncă perseverentă, în timp ce pe elevul cu un temperament slab ea îl poate demobiliza și descuraja creîndu-i o stare de depresiune, în unele cazuri îndepărtîndu-l chiar de disciplina respectivă și de profesor" [5].

Dacă urmărim procentajele elevilor pe care notele bune îi mobilizează la o activitate superioară constatăm că ele variază între 100% la clasa a V-a și 59% la clasa a XI-a. Care este explicația acestui fenomen? La clasele mai mici (clasa a V-a, a VI-a și chiar a VII-a) unul din principalele motive ale învățării este nota. Elevii din aceste clase doresc să ia note bune pentru a bucura pe părinți, pentru a fi lăudați de profesori, pentru a ocupa un loc cît mai aproape de vîrful piramidei în ierarhia colectivului clasei etc. Pentru marea majoritate dintre ei, fiecare notă bună este un stimulent, un îndemn pentru o muncă mai susținută în viitor.

La clasele mai mari (cl. a IX-a, a X-a și a XI-a), pe primul loc în ierarhia motivelor învățării trec motivele de natură socială și morală, nota rămînînd pe planul al doilea. Pentru elevii din aceste clase principalele motive ale învățării sînt : atingerea țelului propus (de a deveni ceva : inginer, profesor, medic etc.), dorința de a deveni un om util societății, de a se remarca în colectivul clasei etc.

A. Analizînd relatările și răspunsurile elevilor din prima categorie (cei pe care notele bune îi stimulează) rezultă că notele bune au efecte multiple asupra lor. Astfel :

a) *Nota bună constituie un stimulent pentru o activitate superioară, tonifică activitatea de însușire a cunoștințelor nu numai la obiectul respectiv dar și la alte obiecte și ușurează însușirea cunoștințelor.*

Cîteva din răspunsurile elevilor sînt edificatoare în această privință :

„Cînd iau o notă bună, simt că mă trece un fior de căldură și bucurie, iar după aceea muncesc cu mai multă dragoste" (clasa a V-a).

„Nota bună îmi provoacă un sentiment de satisfacție pentru că munca mi-a fost răsplătită, iar după aceea învăț cu foarte multă ușurință la obiectul respectiv. Este deajuns să citesc o singură dată lecția și îmi pot sistematiza noțiunile". (clasa a XI-a).

b) *Elevilor timizi, neîncrezători în forțele lor nota bună le stimulează încrederea în forțele proprii.* Și aici cîteva răspunsuri pentru exemplificare :

„Cînd iau o notă bună, mă simt parcă mai optimist, mai încrezător în forțele proprii, mai sigur că voi reuși în cele ce-mi doresc". (clasa a IX-a).

La clasele mai mari, a X-a și a XI-a îndeosebi, cînd apar preferințe pentru anumite obiecte, notele bune provoacă reacții diferite în funcție de obiectul respectiv.

„Cînd iau note bune la obiectele care-mi plac, acestea sînt pentru mine un îndemn spre a învăța cu și mai multă sîrguință. Atunci însă cînd iau o notă bună la un obiect pe care-l socotesc mai puțin important, încep să învăț mai superficial la obiectul respectiv. Îmi dau totuși seama că aceasta este o concepție nejustă" (clasa a X-a).

B. Analizînd procentajele elevilor pe care notele bune îi liniștesc, le diminuează activitatea, se constată o creștere a acestora pe măsura înaintării în vîrstă (zero la sută la clasa a V-a — 41% la clasa a XI-a).

Fenomenul se explică prin aceea că unii elevi nu sînt mobilizați de motive superioare, durabile ale învățării, nu manifestă o atitudine pozitivă, plină de răspundere față de munca școlară. În general, se poate spune că notele bune au un rol inhibitor la acei elevi care nu au deprinderea de a învăța temeinic, sistematic, ci-e învață cu intermitență, pentru nota 5.

---

[5] D. Damaschin, *Implicațiile psihologice ale notării*, „Gazeta învățămîntului", nr. 883, 27 ianuarie 1967.

Din analiza răspunsurilor la chestionar, a relatărilor verbale și din cercetarea cataloagelor se constată că la unii elevi notele bune au efecte contrare celor relatate mai sus.

Astfel, în unele cazuri, ce-i drept din ce în ce mai puține ca urmare a sporirii eficienței muncii educative, nota bună diminuează sau chiar frînează activitatea. Elevii din această categorie după ce primesc o notă bună acordă mai puțină atenție obiectului respectiv, se „liniștesc", nu mai au emoții prea mari.

„Cînd primesc o notă bună mă simt parcă mai ușurat, în sensul că la obiectul respectiv nu mai am emoții prea mari. După aceea nu încetez de a învăța la acel obiect, însă sincer să spun, nu cu aceeași voință ca înainte". (clasa a XI-a).

Mai grave sînt situațiile în care nota bună duce la frînarea activității sau la o muncă intermitentă.

„Cînd primesc o notă bună sînt bucuros, iar după aceea nu mai învăț la obiectul respectiv" (clasa a VI-a) sau :

„Uneori se întîmplă că după ce primesc o notă bună nu mai învăț pînă cînd am impresia că trebuie să mă asculte iarăși". (clasa a XI-a).

C. Urmărind categoria elevilor pe care notele slabe îi îndîrjesc, observăm că pentru marea majoritate (85%) nota slabă constituie o trezire la realitate, un stimulent pentru o activitate mai susținută în viitor.

Caracterul stimulativ al notelor slabe este determinat de mai multe cauze, așa cum rezultă și din relatările elevilor :

a) *Pe unii elevi notele slabe îi îndîrjesc, pentru că acestea îi pun într-o stare de inferioritate față de colegi și într-o situație jenantă față de profesori.*

„Cînd primesc o notă slabă, mi-e rușine să mai dau ochii cu tov. profesor, să mă mai întîlnesc cu colegii și cu părinții și caut să o refac" (clasa a VII-a).

b) *Pe alții, notele slabe îi determină la o activitate mai susținută, datorită fricii de pedeapsă din partea părinților sau din respect pentru aceștia.*

„Cînd primesc o notă slabă, simt o frică de ce mă așteaptă acasă și caut să muncesc conștiincios". (clasa a VI-a).

„Dacă iau o notă slabă, simt că-mi nedreptățesc părinții și de aceea muncesc în continuare pentru a o corecta". (clasa a VI-a).

c) *În alte cazuri, nota slabă are un caracter stimulativ, datorită revoltei pe care o provoacă față de propria persoană.*

„Cînd primesc o notă rea, mi-e un fel de ură chiar față de mine. Apoi, pentru a-mi îndrepta nota, muncesc cu mai multă rîvnă". (clasa a VI-a).

„Cînd primesc o notă slabă, mă închiudez pe mine însumi și învăț și mai mult" (clasa a VII-a).

d) *Alteori, notele slabe îi stimulează pe elevi la învățătură datorită fricii de corigență sau repetență pe care le-o provoacă.*

„Cînd primesc o notă slabă, îmi bate inima mai puternic. Încep să mă gîndesc la o corigență. Și pentru că se revoltă conștiința, mă apuc și învăț pentru a-mi corecta nota". (clasa a XI).

„Cînd primesc o notă rea [illegible] mă simt de loc bine și parcă sînt cuprins de o teamă, sînt stăpînit de o emoție. Uneodată e bine cînd iei cîte o notă rea pentru că în felul acesta te apuci de treabă". (clasa a XI-a).

D. Un fenomen curios la prima vedere îl constituie creșterea, pe măsura înaintării în vîrstă, a procentajului elevilor care dezarmează, se descurajează atunci cînd iau note slabe. Am fi tentați să credem că e mai normală situația inversă, să se descurajeze elevii mici mai mult decît cei mari. Explicația acestui fenomen se află în particularitățile psihice ale elevilor la această vîrstă. La vîrsta adolescenței, la hotarul dintre copilărie și tinerețe, cînd personalitatea elevului este mai mult sau mai puțin conturată, cînd el manifestă o sensibilitate deosebită și trăiește intens situațiile neplăcute, jenante, primirea unei note slabe influențează în mod negativ activitatea și atitudinea lui viitoare (se descurajează, dezarmează).

Notele slabe au efecte negative multiple asupra elevilor, provocînd atitudini negative diferite. Astfel :

a) *În unele cazuri duc la scăderea interesului, a atracției elevilor față de obiect și față de învățătură în general, îi fac să se descurajeze, să dezarmeze.*

„Cînd iau o notă slabă, disprețuiesc obiectul respectiv și nu mai învăț decît în momentul cînd sînt amenințat". (clasa a IX-a).

„Eu dacă iau o notă slabă, mă descurajez și nu mai învăț la obiectul respectiv" (clasa a VIII-a).

b) *Alți elevi, după ce primesc o notă slabă, învață numai siliți de părinți, sau dacă sînt amenințați să rămînă corigenți,*

„Notele slabe fac să mă simt prost prin faptul că mă gîndesc că-mi strică media și apoi, că pot să rămîn corigent sau chiar repetent. După aceea muncesc fără tragere de inimă, fără curaj, cum s-ar spune învăț ca și cum aș fi obligat de cineva ce stă lîngă mine cu un băț" (clasa a IX-a).

E. O evoluție interesantă prezintă procentajele elevilor care au avut impresia că au fost nedreptățiți la notare (cresc de la 2,6% la clasa a V-a pînă la 62% la clasa a XI-a). Această creștere indică dezvoltarea spiritului critic și a capacității de autoapreciere. La clasele V—VI și într-o oarecare măsură și la clasele a VII-a, procentajul elevilor care au impresia că au fost nedreptățiți la notare este scăzut pentru că ei mai păstrează încă încrederea desăvîrșită pe care o aveau în învățător și pe care o acordă în continuare profesorului. În afară de aceasta, la vîrsta preadolescenței spiritul critic și capacitatea de autoapreciere sînt puțin dezvoltate.

La clasele mari, ca urmare a experienței acumulate în viața de școlar, spiritul critic este mai dezvoltat, iar elevii de această vîrstă sînt foarte receptivi la cea mai mică tentativă de nedreptate. Datorită sensibilității excesive, unii adolescenți se consideră nedreptățiți chiar și atunci cînd nu sînt.

Cele mai frecvente forme de nedreptățire, care apar în răspunsurile și relatările elevilor sînt :

a) *Aprecierea cu o notă mai mică, sau mai mare decît consideră ei că merită.*

„Am avut impresia că am fost nedreptățit la notare. Uneori mi s-a pus notă prea mică, alteori prea mare. După ce ni se punea notă mai mică, munceam mai puțin, deoarece eram supărat pe profesor că m-a nedreptățit". (clasa a X-a).

b) *Note puse în funcție de felul cum este cotat elevul de către profesor, de notele precedente la obiectul respectiv sau de notele la celelalte obiecte și nu în funcție de răspunsul dat la lecție.*

„Sînt unii tov. profesori care, dacă ai luat o notă slabă, sau te știu de elev slab, chiar dacă răspunzi bine, cu mai mult de 6 nu te notează". (clasa a XI-a).

„La unele obiecte, dacă am luat o notă slabă, tov. profesor cînd ne ascultă din nou, ia în considerare nota precedentă și cred că pe elevul respectiv îl pune într-o situație dificilă". (clasa a X-a).

c) *Uneori nedreptățirea apare ca o impresie de moment, care dispare în urma unei analize obiective a situației, sau în urma explicării notei de către profesor.*

„Cîte o dată am avut impresia că am fost nedreptățit la anumite obiecte. De multe ori, cînd tov. profesori îmi arătau de ce am fost notat astfel, îmi dădeam seama că nu am dreptate. Se mai întîmplă însă că nu ți se explică acest lucru". (clasa a X-a).

Impresia de nedreptate pe care o încearcă unii elevi atunci cînd sînt notați provoacă atitudini și reacții diferite.

a) *Astfel, unii elevi, care se consideră nedreptățiți, doresc să demonstreze profesorului că stăpînesc materia obiectului respectiv și se apucă mai serios de învățat.*

„Uneori am avut impresia că am fost nedreptățit la notare, nu mi s-a pus nota pe care o meritam. La acel obiect îmi concentrez atenția, învățînd lecțiile regulat, pentru a arăta tov. profesor că posed materia obiectului respectiv; alteori mă antrenez în acte de indisciplină, pentru a-mi răzbuna nedreptatea făcută". (clasa a X-a).

b) *Alți elevi, datorită impresiei de nedreptate se descurajează, capătă apatie față de obiectul respectiv.*

„Mi se întîmplă de multe ori să fiu nedreptățit și-mi pare foarte rău cînd se întîmplă aceasta. Mă face să nu mai muncesc și mă descurajează. După aceea, mă apuc dezgustat și nu mai învăț ca înainte la acel obiect". (clasa a IX-a)

c) *O atitudine corectă în asemenea situații manifestă acei elevi care dovedesc o înțelegere superioară a semnificației notei.*

„La o oră de chimie mi s-a părut că mi s-a dat o notă prea mică. N-am zis nimic. Mi-am spus mie însumi: eu tot atîta știu, fie că-mi pune 9 sau 8". (clasa a X-a).

Studiul problemei reacției afective a elevilor față de note ne-a condus la cîteva concluzii:

— Nota poate fi un stimulent, un îndemn pentru mai mult și mai bine, dacă este folosită judicios. În cazurile în care notele sînt puse în mod arbitrar, fără discernămînt, au un rol inhibitor.

— Nota constituie un important mijloc pentru stimularea dragostei, a interesului elevilor față de obiect sau față de învățătură în general, dacă educatorii dovedesc pricepere și măiestrie în folosirea ei.

— Să dezvoltăm la elevi motive superioare, durabile ale învățării. Nota să nu fie singurul mobil, singurul stimulent pentru munca de învățare.

— Învățătura fiind o activitate care se alimentează din propriile resurse, elevii trebuie ajutați să învingă primele dificultăți, să capete note bune pentru a trăi bucuria succesului, bucurie care să-i mobilizeze la o activitate superioară.

— Notarea trebuie făcută în limitele unei exigențe normale, firești, în așa fel, încît să nu zdruncine încrederea elevilor în posibilitățile lor, să nu-i demobilizeze, să nu-i înspăimînte. Pe de altă parte, și indulgența excesivă este dăunătoare.

— Mînuirea cu precizie a notei presupune nu numai cunoașterea amplă și multilaterală a problemelor notării, dar și o cunoaștere amănunțită și profundă a elevilor; de asemenea, particularitățile de vîrstă și, mai ales, particularitățile psiho-individuale ale elevilor, pentru a putea ține seama în notare de specificul individual, de efectul pe care nota îl are asupra fiecărui elev. Un rol important în cunoașterea și respectarea de către profesor a particularităților psihice individuale ale elevilor în actul notării

îl are profesorul diriginte. Cunoscînd foarte bine clasa şi pe fiecare elev în parte, dirigintele are datoria de a interveni atunci cînd constată că unul sau altul dintre profesori nu cunoaşte şi nu ţine seama de particularităţile individuale ale elevilor.

— Nota trebuie comunicată elevului şi explicată. Comunicarea notei este necesară pentru că ea reprezintă echivalentul, plata muncii de pregătire a elevului şi este normal ca el să cunoască imediat cum i-a fost răsplătită munca.

АФФЕКТИВНАЯ РЕАКЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ОЦЕНКАМ

(Резюме)

Наблюдение указывает на то, что иногда оценки не соответствуют знаниям; это ведет к глубоким переживаниям и обуславливает широкий диапазон поведения у учащихся. С этой точки зрения, на основе экспериментальных данных, автор устанавливает пять категорий учащихся.

Исследование этого вопроса привело автора и к следующим выводам: оценка может быть стимулом, если она продумана. Отметка (балл) не должен стать единственной целью. Преподаватель обязан оценивать знания учащихся в пределах нормальной требовательности. Знание возрастных и психо-индивидуальных особенностей учащихся имеет исключительное значение. Оценка сообщается и объясняется.

RÉACTION AFECTIVE DES ÉLEVES A L'ÉGARD DES NOTES

(Résumè)

Considèrant que les notes par lesquelles on apprécie les connaissances des èlèves ne sont pas toujours le résultat d'un discernement réfléchi, ce qui amène de profondes implications affectives, déterminant une game variée d'attitudes chez les élèves, l'auteur distingue expèrimentalement cinq grandes catégories d'èlèves.

L'étude mène à quelques conclusions parmi lesquelles il faut retenir que la note peut devenir un stimulent si on l'emploie judicieusement. Mais elle ne doit pas être le seul mobile et stimulent dans le processus d'apprentisage. Il faut noter les élèves dans les limites d'une exigence normale ; cela demande que le professeur soit un bon connaisseur des problèmes d'appréciation des élèves, qu'il soit animé d'un esprit de haute équité. Il est important aussi de connaître les particularités psycho-individuelles et d'âge, des élèves. La note doit être communiquèe et justifiée devant l'élève.

ON PUPILS' REACTION TO THEIR MARKS

(Abstract)

Starting from the fact that the marks pupils get are not always weighed correctly, which tells upon a pupil's attitude to the mark as such, the author establishes experimentally five big categories of pupils covering a fairly wide range of different attitudes and reactions.

The experiment leads to the following conclusions, viz, a correct mark is apt to become a stimulus, but it should not be the only stimulus to learning. The mark must be the result of normal exigency. The teacher must be an impartial judge of pupils and of their individual psychical characteristics. The pupil should always be told what mark he has got and why he has got a particular mark.

Unele probleme cu privire la notarea elevilor

PELAGHIA POPESCU
cercetător principal
Institutul de științe pedagogice — Filiala Iași

Ce trebuie să exprime nota școlară. Nota este expresia unei măsurători, o cifră sau un calificativ care trebuie să reprezinte *ce știe* și *ce poate* un elev. Nota etichetează pregătirea cuiva, fiind totodată un criteriu de valorificare a unei persoane în raport cu altele, un instrument dintre cele mai fine de „selecție a capitalului uman"[1] și de potențare a capacității și energiei omenești în direcția unor idealuri înalte.

Controversa dacă nota trebuie să reprezinte numai *cît* știe elevul sau și potențele lui intelectuale *(cum* știe) își găsește rezolvarea în unitatea dialectică dintre cantitate și calitate, dintre informativ și formativ, dintre diagnostic și prognostic.[2]

Se pare, însă, că, adesea, nota exprimă numai „știința" elevului. Nu sînt rare cazurile în care elevi sau studenți cu reale calități intelectuale sînt umbriți la examene de colegi care „înghițind" pe nerăsuflate cursurile, pun în evidență doar un noian de fapte și date fără prea multe aderențe între ele, fără să fi aderat la ele și fără să fi devenit ale lor. Aceștia din urmă iau note mai mari, deși opinia clasei sau a grupei de studenți e de partea celor dintîi: „A luat X notă mai mare, dar Y e mai conștiincios și mai bine pregătit". Îndeobște, în răspunsurile elevilor profesorii urmăresc mai mult volumul de cunoștințe și precizia detaliilor decît modul lor de gîndire.[3]

În sesiunea de bacalaureat din anul acesta am văzut candidați care, la chimie, umpleau tabla cu formule, dar se încurcau la întrebările care făceau apel la gîndire, la judecată, care solicitau cunoștințe — relații și nu numai simple cunoștințe.

Socotesc că nota ar putea să ofere mult mai multe referințe despre cantitatea și calitatea cunoștințelor elevilor, dacă aceștia ar fi angajați în activități instructiv-educative mai variate, cu o mai accentuată pondere formativă, care ar permite o mai amplă cunoaștere și o mai obiectivă apreciere a elevilor. Multe obiecte de învățămînt comportă activități care ar pune în lucru alte forțe intelectuale decît cele solicitate la oral sau la teze. Astfel, mînuirea instrumentelor și aparaturii de laborator, alcătuirea de insectare, ierbare și alte colecții, interpretarea de texte și documente, de desene, figuri și ilustrații, redactarea de compuneri, referate și comunicări, organizarea de dispute teoretice, descrierea epocilor și momentelor istorice după exponatele din muzee sau expoziții etc. — sînt numai cîteva din activitățile mai sus-amintite. În cadrul acestor activități, nu numai că s-ar realiza deziderateie caracterului formativ al procesului de învățămînt, ci s-ar crea condiții pentru manifestarea și depistarea intereselor și înclinațiilor, a inițiativei și creativității elevilor, deoarece nota trebuie să exprime în același timp „cunoștința, inteligența, interesul și aptitudinea elevului".[4]

La o discuție organizată de I.I.P.C.D. — Iași și de Institutul de științe pedagogice — Filiala Iași în legătură cu notarea elevilor, s-a susținut de către mulți vorbitori

---

[1] V. Pavelcu, *Psihologia examenului*, „Scînteia" din 29 iunie 1967; idem *Promblema notei școlare*, Iași, 1939, p. 1.

[2] cf. Șt. Bîrsănescu, *Examenele universitare necesită o metodică specială*, „Revista Învățămîntului Superior" nr. 9, 1966, p. 59.
Stanciu Stoian, Examenele în învățămîntul superior, „Revista Învățămîntului superior nr. 12, 1966, p. 9.

[3] Al. Roșca, *Obiectivitate, dar și independență în examinare*, „Revista Învățămîntului Superior", nr. 9, 1966, p. 68.

[4] V. Pavelcu, *Problema notei școlare*, Iași, 1939, p. 12.

ideea de a se spori ponderea examinării în scris a elevilor ca un mijloc care ar permite să se aprecieze mai obiectiv și mai complet nivelul de pregătire al acestora. Lucrările scrise, indiferent de natura lor, dezvăluie mai pregnant stilul muncii intelectuale a elevilor, oferind totodată posibilitatea unei analize calitative a pregătirii lor pe multiple planuri: intelectual, etic, estetic. Operații mintale ca abstractizarea și generalizarea, ierarhizarea și sistematizarea materialului de idei și fapte, capacitatea de a distinge esențialul de neesențial, precum și adeziunea la valorile științifice, etice, estetice nu pot fi surprinse în toată plenitudinea lor la răspunsurile orale din motive binecunoscute: timp limitat, întreruperea răspunsurilor elevului de către profesor (cînd trebuie și cînd nu trebuie) etc.

Lărgind gama probelor de verificare și apreciere curentă a elevilor, sporește frecvența notării, ceea ce obligă pe elevi să învețe cu mai multă regularitate, obișnuindu-i cu hărnicia și conștiinciozitatea, cu tenacitatea în muncă și cu alte trăsături de caracter implicate de valoarea notelor.

În fond, în cele din urmă, notele trebuie să oglindească cît mai fidel pregătirea multilaterală a elevilor, transformările acestora „prin acțiunea învățării și în genere a educației". [5]

În ultimii ani, în unele articole despre notare, [6] se propune introducerea examenelor de sfîrșit de an. Considerăm că examenele s-ar putea organiza la două — patru obiecte, țelul principal fiind exercitarea elevilor în munca de sistematizare și însușire a materiei după alte criterii decît cele din timpul lecțiilor curente. În sprijinul acestei idei vine și opinia profesorilor care organizează cu elevii în perioada de pregătire a bacalaureatului o „repetiție generală". Nu fără surprindere unii profesori au constatat că elevi foarte buni nu reușeau „să obțină" la această repetiție decît nota 5 sau 6, principalele neajunsuri ale răspunsurilor fiind de natura operațiilor intelectuale amintite mai sus.

Acești profesori susțin introducerea unor examene de sfîrșit de an, propunerea lor vizînd tocmai valoarea lor formativă.

Nota școlară și formarea spiritului de apreciere și autoapreciere la elevi. Încă din primele clase, învățătorii explică elevilor echivalentul calitativ al notelor. Treptat, aceștia își însușesc criteriile de apreciere și reușesc să califice relativ exact răspunsurile colegilor. Mai greu li se formează capacitatea de autoapreciere. Aceasta presupune priceperea de a-și compara pregătirea proprie cu pregătirea colegilor, cu propria lor pregătire în etape anterioare și cu un anumit prototip ideal de elev bine pregătit. Aprecierea și autoaprecierea sînt relative, pentru că implică o relaționare și o relativitate.

Se poate întîmpla ca elevii buni dintr-o clasă să nu fie în orice alt colectiv tot cei mai buni. De aceea, aprecierea și autoaprecierea prin raportare la altul este relativă. Uneori, școala și familia întreține o atmosferă prea favorabilă în jurul unor elevi care participă la olimpiade sau la concursuri. Toți socotesc că acești elevi sînt foarte buni cel puțin la obiectele competitive. Faptul în sine de a fi participat la o olimpiadă întreține uneori o impresie falsă despre propria pregătire a unui elev, autosituîndu-se fără temei printre cei buni. Acest lucru iese mai pregnant în evidență la concursurile de admitere în învățămîntul superior. De obicei, absolvenții se înscriu la acele facultăți care prevăd ca probe de admitere obiectele la care ei au avut note bune în școală.

---

[5] D. Todoran, *Psihologia educației*, Sibiu, 1942, p. 379.

[6] Cf. „Revista de pedagogie", nr. 8/1965 și nr. 6/1967.

De exemplu, la concursul de admitere la Facultatea de chimie industrială de la Institutul politehnic din Iași, din iulie 1967, n-au întrunit media de admitere la scris candidați cu note mari în liceu la obiectele de concurs. La această facultate, la toate secțiile, marea majoritate a mediilor de la proba scrisă a fost între 6 și 5. Dintr-odată, toate criteriile anterioare de apreciere și autoapreciere au devenit inoperante, trebuind să fie înlocuite cu altele, corespunzătoare exigențelor din învățămîntul superior. Începînd cu astfel de confruntări se restructurează sistemul de autoapreciere al fostului elev. Acesta constată că nota 8 sau 9 la un obiect din liceu poate să însemne la concursul de admitere și 6 și 7 și 9 în funcție de calitatea răspunsurilor scrise sau orale; că la examen exigențele cresc. Se apreciază nu numai bogăția de cunoștințe, ci și capacitatea de sinteză, forma de exprimare, convingerile științifice etc. Cine analizează nivelul de pregătire al absolvenților de licee oglindit numai în notele de la probele scrise la concursul de admitere în învățămîntul superior se întreabă: care note ne arată nivelul real al absolvenților noștri de licee? Cele de la finele clasei a XI-a, cele de la bacalaureat sau cele de la concursurile de admitere? Oare adevărata exigență o găsim numai la profesorii din învățămîntul superior? Atunci, poate ar fi de dorit o colaborare mai directă a acestora cu profesorii din liceu în vederea stabilirii unor norme mai unitare de control și apreciere a elevilor.

E drept că mulți elevi din clasele mari ajung să se autoaprecieze cu destulă obiectivitate (uneori se notează chiar mai just decît profesorii), bănuind, de exemplu, ce notă vor lua la teză sau cam „de cît" au răspuns la un examen. Există însă destui elevi, mai ales absolvenți de școli generale, care nu știu încă să-și autoaprecieze randamentul. Această categorie de elevi nu știu să precizeze „cît" de bine au pregătit lecțiile pentru a doua zi, cam „de cît" au făcut o teză trimestrială sau la un examen, „de cît" au știut la o probă orală, ce calități trebuie să întrunească un răspuns perfect. Cauzele sînt multiple, putînd fi descoperite mai ales prin investigații psihopedagogice organizate. Amintesc doar unele: nu toți profesorii, cu ocazia notării elevilor, reliefează elementele definitorii ale unei pregătiri ideale; nu se analizează calitativ și critic rezultatele procesului de învățare și educație în genere; nu se apreciază sistematic aptitudinile intelectuale generale și speciale pe care și le-au format elevii în procesul de învățămînt. Ar trebui ca nota să se situeze la punctul de coincidență între aprecierea profesorului, aprecierea colectivului și autoaprecierea elevului.

Evident că nu se poate pune problema uniformizării totale a stilurilor de apreciere ale profesorilor, însă anumite norme sau cerințe generale trebuie respectate: acordarea notei în funcție de cerințele programei și de sarcinile specifice ale obiectelor de învățămînt; folosirea integrală a scării de notare; valorificarea tuturor funcțiilor notei școlare; unitate, consecvență și continuitate în aplicarea sistemului de notare de către întregul colectiv didactic și de către fiecare profesor; explicitarea valorii notei, în general, și motivarea fiecărei note date.

Notarea la clasele I—IV. Notarea elevilor din aceste clase ridică, în general, puține probleme. Deși în clasele I—IV se pun bazele culturii și deprinderilor elementare de scris, citit și socotit, care condiționează trăinicia edificiului intelectual al generației tinere, totuși golurile în pregătirea ulterioară a elevilor sînt puse mai curînd pe seama învățămîntului din clasele V—VIII sau din liceu.

Diferențierile în notarea elevilor din aceeași clasă de la un obiect la altul sînt relativ mici, întrucît o singură persoană — învățătorul — apreciază și notează elevii la toate obiectele. Nici deosebirile în notare de la o clasă la alta nu stîrnesc discuții aprinse.

În clasele I—IV întîlnim elevi foarte buni, buni, mediocri sau slabi la toate obiectele. Aici se pare că se verifică mai bine constatarea făcută de unii cercetători în domeniul docimologiei că, îndeobște, notele vizează capacitatea generală de învățare, ele fiind, la același elev, asemănătoare între ele. [7]

Problema notării la clasele I—IV se simplifică și datorită faptului că învățătorii dispun de mari posibilități de cunoaștere a fiecărui elev în parte. Un profesor, pentru a ne da relații despre progresele unui elev, recurge mai des la catalog și e normal să fie așa. Pe cînd un învățător lucrează cu 35—40 de elevi, un profesor își desfășoară activitatea didactică cu efective de elevi din diferite clase, variind între 100—360 de elevi. Pe cînd în clasele I—IV, într-o oră se poate asculta și nota un număr mare de elevi mai ales la lecțiile de citire și aritmetică, în celelalte clase numărul acestora scade la 3—5. Cu toate aceste avantaje, învățătorii nu pun mai multe note decît prevede regulamentul. Desigur că ar trebui două-trei cataloage pe trimestru, dacă s-ar nota elevii cel puțin de două ori pe săptămînă. Cercetînd mai îndeaproape însă, notele din cataloagele claselor I—IV am observat că acestea sînt puse, în general, la întîmplare, ceea ce face ca într-o zi să înregistrăm cîte 10—12 note, iar în alte zile nici una.

Discutînd cu cîțiva învățători cu o valoroasă experiență despre această chestiune și consultîndu-i dacă în notarea elevilor la clasele I—IV n-ar fi mai bine să se introducă o periodicitate obligatorie, am avut satisfacția să mi se confirme opinia prin însuși sistemul lor de notare. Astfel, învățătoarea S. N. din Iași mi-a declarat că notează elevii după un șir de răspunsuri de-a lungul a două-trei săptămîni, și numai cînd socotește că nu greșește în aprecierea lor. Învățătoarea C. L. a verificat un alt sistem de notare care îi permite să fie mai obiectivă și să stimuleze, în același timp, elevii. Fiecare elev are cîte 15—20 de note la oral, la temele de acasă și lucrările scrise, efectuate în clasă, dar în catalog nu figurează decît atîtea cîte cere regulamentul. Aceste note, însă, sînt puse într-un caiet personal, în care fiecare elev are partida lui. Elevii știu ce note li se pun; de asemenea părinții. Cînd un elev primește un patru, știe că îl poate corecta, dacă în continuare va lua numai 9 și 10. Periodic, ea ascultă elevii la tablă, moment socotit de aceștia solemn. Acum îi examinează din materia predată într-o anumită etapă. Nota meritată este confruntată cu cele din caiet, definitivată și trecută în catalog. Procedeul este demn de reținut, deoarece înlătură subiectivismul, aprecierile pripite, determinînd la elevi deprinderea de a munci susținut și conștiincios.

O chestiune mult comentată este aceea a notării temelor de acasă și a semnificațiilor acestor note. Cercetînd numeroase caiete de teme ale elevilor mici, am observat diferite procedee de corectare și apreciere a acestora. În caietele elevilor apar fel de fel de însemnări: V, văzut, calificative (bine, f. bine, rău), note. Am remarcat apoi și faptul că pentru aceeași temă nu se pun note tuturor elevilor, ci numai acelora care au lucrat foarte bine sau foarte rău. Aceste însemnări — după afirmațiile învățătorilor respectivi — nu se trec în catalog, ele avînd doar rolul de a sancționa într-un fel munca elevilor și de a demonstra părinților că temele de acasă sînt cercetate. Desigur că există și alte procedee în afară de cele semnalate mai sus.

Credem că ar trebui să se introducă cîteva norme cu privire la aprecierea prin note a temelor de acasă. Un exemplu nedorit sprijină propunerea noastră. Un elev din clasa I din Bîrlad a rămas repetent. Tatăl copilului și-a manifestat nedumerirea, întru-

[7] Vezi, D. Muster, *Semnificația notelor școlare*, „Jurnal de psihotehnică", nr. 1/1939.

cît temele scrise ale copilului său erau notate cu 7 și 8. Directorul, cercetînd catalogul, n-a găsit însă decît note de 4 și 5. Așadar, în cazul de față, notele de pe temele scrise au indus în eroare familia elevului respectiv, iar pentru învățător n-au avut nici o valoare, din moment ce n-au fost luate în seamă la aprecierea generală a pregătirii elevului.

În baza observațiilor de mai sus, propun : — întrucît la clasele I—IV un elev nu poate fi notat ori de cîte ori răspunde, să se stabilească obligația ca la două-trei săptămîni aceștia să fie ascultați mai riguros și notați; — temele de acasă ale elevilor să fie corectate realmente și apreciate prin note, iar în catalog să se treacă o notă pentru toate temele dintr-o perioadă (ex. o lună).

Notarea la unele obiecte de învățămînt și la purtare. Se observă că nota are valori diferite în funcție de specificul obiectelor de învățămînt. La educația fizică și desen nota exprimă cu precădere priceperile și deprinderile corespunzătoare, limita inferioară a scării de notare fiind în general 7 pentru desen și 8 pentru educația fizică. La muzică, de asemenea, nota limită nu coboară în general sub 7. Curios e faptul că la acest obiect elevii afoni, mai ales cei cu perspectivă de premianți, au note de 9 și 10 (apreciindu-li-se numai cunoștințele teoretice), pe cînd la educația fizică, elevii scutiți medical nu au nici un fel de note. Procedeul nu-l socotim echitabil. Ar trebui ca și la educația fizică să se găsească o modalitate de verificare și apreciere a pregătirii de cultură fizică generală a elevilor. În acest caz însă, atît la muzică cît și la educația fizică, aprecierile vor trebui să fie potrivite cu cerințele programelor respective.

Mediile de la educația fizică, desen și muzică participă cu o cotă considerabilă la media generală. Făcînd un sondaj asupra mediilor parțiale care au intrat în calculul mediei generale a elevilor de la un liceu din Iași, am constatat că media anuală a unui elev din clasa a X-a (6,92) rezultă din note între 5 și 6,66 la limba română, limba rusă, limba franceză, istorie, matematică, fizică și chimie și din note între 8,66 și 10 la desen, muzică, educație fizică, purtare. Această situație se repetă în numeroase alte cazuri similare.

Constatările de mai sus ne conduc la propunerea susținută și de alți profesori ca la educație fizică, muzică și desen elevii să fie notați cu calificative, acestea constituind aprecieri separate, care nu intră în calculul mediei generale. Prin aceasta, nu înseamnă că se diminuează importanța lor în educația multilaterală a elevilor, ci li se instituie un statut aparte, accentuîndu-li-se în acest caz considerația de care se bucură. Propunerea făcută ar sluji cerințele ierarhizării echitabile a valorilor și a inteligențelor — imperative actuale astăzi. Numai așa nota și-ar îndreptăți cu adevărat una din cele mai însemnate funcții ale ei — funcția socială.

Copiii știu încă de la grădiniță că la școală se pun note și pentru conduită, nu numai pentru învățătură. Deși la purtare nu se pun note în mod curent, toți elevii se îngrijesc să nu se abată flagrant de la „Regulile de purtare", pentru ca la sfîrșitul trimestrului să nu li se scadă prea mult nota la purtare. Credem că și nota la purtare ar putea să fie media aritmetică a mai multor note din timpul trimestrului sau mai curînd un calificativ. Periodic, la două-trei săptămîni, să se pună note sau calificative și la purtare.

Apreciindu-se mai des conduita elevilor, aceasta ar fi mai bine cunoscută, s-ar distinge mai bine calitățile de defecte, abaterile întîmplătoare de cele repetate, ceea ce ar însemna totodată un stimulent pentru perfecționarea comportării elevilor.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

(Р е з ю м е)

Школьная отметка представляет собой результат измерения, цифру или качественный определитель, указывающий не только на то, сколько знает ученик, но и на то, как он знает это. Вовлечение учащихся в бо́льшую меру в разные учебно-воспитательные мероприятия ведет к лучшему их изучению и к объективной оценке. Когда соблюдаются общие нормативы, оценка способствует сознательному анализу и самоанализу деятельности.

Об оценке в I —IV классах: так как учащиеся этих классов отвечают очень часто, было бы хорошо если бы один раз за 2—3 недели они были бы проверены более внимательно. Все домашние задания должны быть проверены и оценены, а в классный журнал нужно ввести одну оценку за определенный период.

Автор предлагает чтобы по физкультуре, музыке и рисованию учащиеся получали качественные оценки. По поведению это могла бы быть арифметическая средняя нескольких оценок, полученных на протяжении триместра.

CERTAINS PROBLÉMES CONCERNANT LES NOTES DONNÉES AUX ÉLEVES

(R é s u m è)

La note scolaire est l'expression d'une évaluation, un chiffre ou un qualificatif qui doit signifier non seulement la quantité mais aussi la qualité des connaissances de l'élève. L'entraînement des élèves à de variées activités instructives et éducatives ayant une valeur formative plus grande, permettrait d'avoir une connaissance plus ample de leurs capacités et, en même temps, d'apprécier d'une manière plus objective leurs acquisitions. Lorsque l'évaluation des connaissances a été juste, la note donnée contribue à la formation de l'esprit d'appréciation et d'autoappréciation chez les élèves. La note doit se situer au point de coïncidence entre l'appréciation du professeur, du collectif de la classe et de l'autoappréciation de l'élève.

En ce qui concerne les notes données aux classes primaires I—IV, du moment qu'on ne peut pas mettre une note à chaque interrogation, il serait à désirer que toutes les 2 ou 3 semaines ces élèves soient interrogés plus rigoureusement puis notés. Leurs devoirs devraient être corrigés rigoureusement et évalués par des notes, le registre de classe reflétant par une seule note la qualité des travaux durant une certaine période.

Considérant que les notes ont des valeurs différentes en fonction des particularités des objets d'enseignement on soutient que pour l'éducation physique, la musique et le dessin les élèves soient notés par des qualificatifs. La conduite de l'élève pourrait être appréciée par la moyenne arithmétique des notes obtenues au courant d'un trimestre ou par un qualificatif.

GIVING MARKS TO PUPILS: A PROBLEM?

(A b s t r a c t)

A mark is the result of measurement, a figure or an expression of what a pupil knows and how he knows it. Drawing pupils into learning and educational activities generaly, of a more marked formative nature, would make for a wiedr and better assessment of their amount of knowledge. When all general norms are observed, the mark

leads to the formation of a sense of assessment and self-assessment in pupils. It should pinpoint the convergence of the teacher's assessment, that of the class of pupils and the pupil's self-assessment.

Pupils in grades one-four, who cannot be given marks every time they give an answer, should be carefully examined once every two or three weeks. A pupil's homework must be carefully checked up, but the pupil should get one mark only for the whole body of school assignments during a given period.

And as the mark has different values, according to the various school subjects, the author suggests that in music, physical education and drawing the marks should not be expressed in figures but in words (e.g. excellent, good, satisfactory, etc.). The mark a pupil gets for his conduct could be either the arithmetic mean of several marks over the term, or a verbal appreciation of the type instanced above.

Particularități ale pronunțării complexelor verbale la elevii cu deficiențe de auz din clasele mari

LUCIA MĂESCU-CARAMAN,
ALEXANDRU CARAMAN

I

Problema inteligibilității vorbirii copiilor cu deficiențe de auz, temă care ocupă un loc însemnat în surdologia românească,[1] este viu discutată de surdologii noștri și în prezent[2]. Îmbunătățirea vorbirii copiilor surzi și hipoacuzici, sub aspectul inteligibilității, a devenit o cerință majoră a practicii noastre școlare. Aceeași problemă constituie una din temele frecvent abordate în literatura străină de specialitate.[3]

Preluînd de pe poziția concepțiilor surdologiei moderne cele mai valoroase elemente ale sistemului clasic tradițional de predare a limbii în școlile de surzi, etapa actuală de dezvoltare a învățămîntului pentru copiii cu deficiențe de auz pledează pentru lărgirea conținutului conceptului de formare a laturii fonetice a vorbirii în școlile pentru această categorie de deficienți. În acestă accepțiune, perfectarea mecanismului reținerii și redării structurii fonetice a complexelor verbale trebuie înțeleasă ca o componentă a procesului formării comunicării verbale.

Demutizarea după principiul comunicării verbale presupune un act de achiziție și, în același timp, un act de comunicare. Accesibilitatea fonetică a materialului verbal condiționează într-o însemnată măsură atît realizarea actului achiziției, cît și comunicarea propriu-zisă. Relația aceasta impune respectarea anumitor cerințe în organizarea și desfășurarea procesului de învățare a limbii.

Remarcam, într-un alt material,[4] faptul că insuficiențele privind cunoașterea sistemului fonologic al limbii — recunoașterea și reproducerea componenței fonetice a complexelor verbale — se datoresc nu numai gradului deficiențelor auditiv-verbale ale elevilor, ci și conținutului activităților de învățare a limbii, insuficient orientat către activizarea rațională a posibilităților compensatorii proprii analizatorilor limbajului copiilor cu deficiențe de auz.

II

În studiul de față, vom discuta despre unele particularități ale pronunțării complexelor verbale la elevii cu dificiențe de auz din ultimele clase, referindu-ne îndeosebi *la specificul redării fonemelor.*

---

[1] Ilustrative în acest sens sînt lucrările surdologilor D. Rusticeanu, I. Ciorănescu, M. Ionescu, Gh. Atanasiu, V. Țîrdea, C. Timofte.

[2] Vezi studiile privind problema însușirii laturii fonetice a limbii de către elevii din școlile de surzi și hipoacuzici din culegerile *Probleme de defectologie*, vol. II, 1959, vol. III, 1961, vol. IV, 1963, vol. V, 1966.

[3] Interesante, sub aspectul problematicii abordate, sînt studiile semnate de V. I. Beltiukov, *Roli Sluhovovo vospriatia pri obucenii tugouhih i gluhonemih proiznoșenii*, Moscova 1960; J. P. Bouillon, Evaluation de la qualité de la parole chez les sourds, „Revue général de l'enseignement des sourds-muets" 2/1963; F. F. Rau, *Obucenie gluhonemih proiznoșeniiu*, Moscva, 1960.

[4] *Observații asupra gradului de cunoaștere a fonemelor limbii române de către copiii cu deficiențe de auz de vîrstă școlară* în *Probleme de defectologie*, vol. V, E.D.P., București, 1966, p. 59.

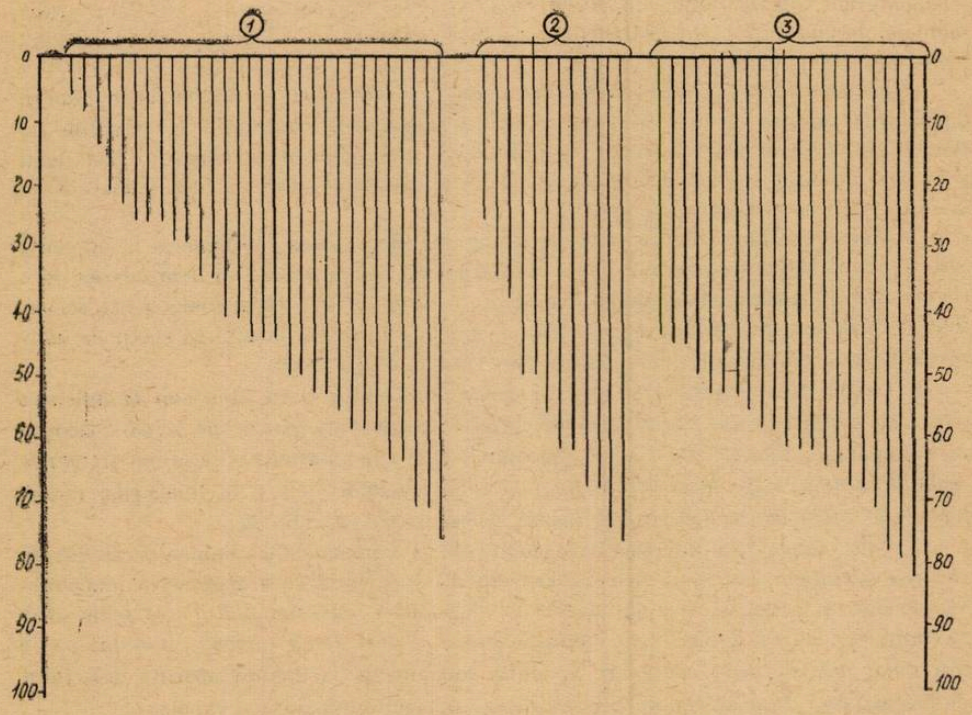
Cercetarea ale cărei date le vom folosi s-a desfășurat în anul școlar 1963—1964 în două din școlile pentru copiii cu deficiențe de auz din București : Școala de hipoacuzici și Școala de surde. Valorificăm răspunsurile a 63 de subiecți: 30 elevi din clasele a VII-a și a VIII-a — „hipoacuzici categoria I, 12 elevi din clasa a VII „hipoacuzici de categoria a II-a" și 21 eleve din clasa a IX-a „surde".

Înainte de a se face verificarea pronunțării cuvintelor, am procedat la măsurarea auzului subiecților (vezi figura 1).

Proba de audiometrie liminară (C. A.) ne-a relevat prezența unor pierderi grave de auz la un număr însemnat de elevi.

Rezultatul măsurătorii audiometrice ne-a atras atenția asupra faptului că diferențele pe categorii de subiecți apar ca mai puțin semnificative decît diferențele

Fig. 1 Pierderea auzului pentru frecvențele verbale (în %, pe subiect).



1 Subiecții din clasele de hipoacuzici categoria I
2 Subiecții din clasele de hipoacuzici categoria a II-a
3 Subiecții din clasele de surzi

individuale din cadrul aceleiași categorii. Aceasta ne obligă ca în aprecierea posibilităților de pronunțare ale subiecților să corelăm răspunsurile înregistrate nu atît cu categoria școlară căreia aparțin subiecții, cît cu individualitatea fiecărui subiect în parte.

Proba de verificare a pronunțării complexelor verbale a constat în înregistrarea pe bandă a unor modele verbale * reproduse de subiecți prin citire. În structura cuvintelor prezentate, fonemele caracteristice limbii noastre au apărut în poziții diferite: la inițială, în mijlocul cuvîntului și în finală.

Verificarea citirii cuvintelor s-a făcut individual. Pentru a elimina eventualele greutăți în pronunțare determinate de necunoașterea sensului cuvintelor, am dat, în prealabil, fiecărui subiect, lista cuvintelor ce trebuiau citite, cerîndu-i să indice cuvintele pe care nu le cunoaște. Au cerut explicații un număr mic de subiecți: 8 din 63. Precizările solicitate s-au referit la cuvintele: înghite, pîrî, pagină, coli.

Rezultatele obținute ne-au oferit cîțiva indici pe baza cărora putem face unele aprecieri asupra posibilităților de pronunțare caracteristice elevilor cu deficiențe de auz din ultimele clase ale școlii generale.

A. O primă observație se referă la modalitatea de redare a cuvîntului ca unitate fonologică. Din acest punct de vedere, răspunsurile subiecților au arătat diferențe ținînd de „categorie".

În cazul hipoacuzicilor, în primul rînd al celor din categoria I, cuvîntul a fost redat ca o unitate: silaba accentuată se evidențiază fără a se rupe de ansamblul fonemelor componente.

Răspunsurile majorității subiecților surzi, ca de altfel și răspunsurile cîtorva hipoacuzici de categoria a II-a, au relevat fragmentarea cuvîntului în unitățile lui fonologic-constitutive, de regulă în silabe (*cuvîntul Angéla*, de exemplu, a fost redat *án-gé-lá*, cuvîntul *căciulă* a fost redat *că-ciù-lă*, cuvîntul *cheié* a fost redat *ché-ié*, cuvîntul *toba* a fost redat *tó-bá* etc.).

Redarea cuvîntului ca înșiruire de silabe egal accentuate constituie o insuficiență gravă pentru etapa școlară în care se manifestă. Ea demonstrează că deprinderea de a recunoaște și a reda modelul verbal cunoscut — integrînd structural componența accentuată în ambianța fonologică a cuvîntului — nu este încă consolidată la elevii cu deficiențe de auz din clasele mari și în primul rînd la elevii surzi.

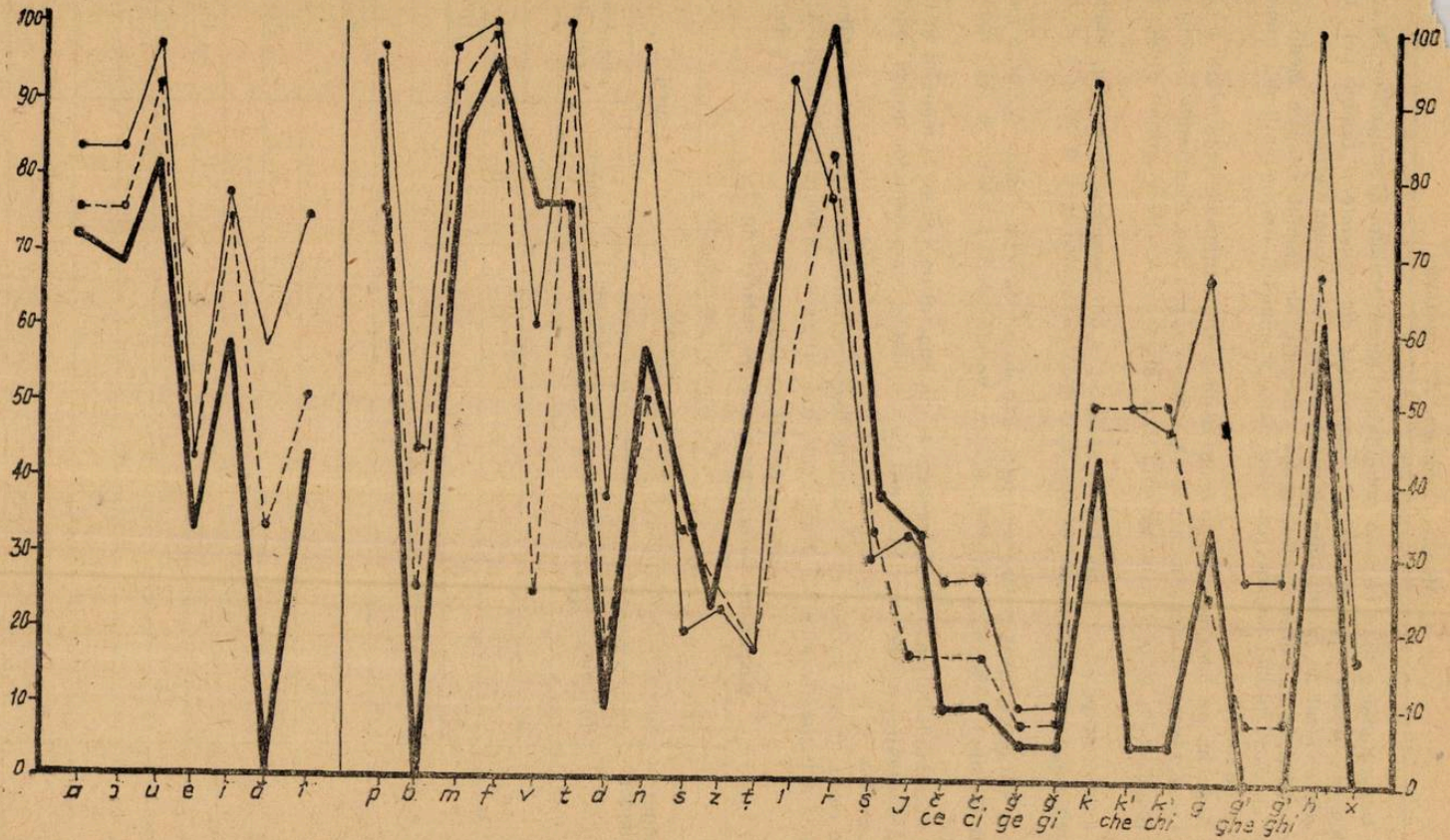
B. Destul de frecvent, mai ales în cazul subiecților surzi, întîlnim modificarea structurii silabice a cuvintelor prin adăugarea unei vocale-parazit pe lîngă consoana care marchează finalul unei silabe. Fenomenul apare în interiorul cuvîntului (*linguriță* redat *linîguriță*; *lapte* redat *lapîte*; *înghite* redat *înghîte* etc.) și în finală (*jug*, redat *jugî*; *ban* redat *banî*; *Bicaz* redat *Bicazî*, *pantof* redat *pantofî* etc.).

O altă modalitate specifică de modificare a componenței silabice a apărut în redarea cuvintelor terminate în consoană muiată: elementul care marchează înmuierea se transformă în vocală. Rezultatul este o nouă silabă (cuvîntul *alb'* a fost redat *albi*; cuvîntul *col'* a fost redat *coli*; cuvîntul *gogoș'* a fost redat *gogoși*; cuvîntul *ok'* a fost redat *ochi* etc.). În acest caz, și grafia românească facilitează apariția defectului de pronunțare: cu același grafem, *i*, se notează și semnul înmuierii și vocala.

---

* Redăm, în ordine alfabetică, cuvintele citite de subiecți: achitat, albi, Angela, apa, ață, axă, ăsta, ban, bani, băieți, Bicaz, bob, bolnav, bolnavi, cancelarie, căciulă, ceapă, cerneală, cinema, ciorapi, ciori, cocoș, cocoși, cheie, chibrit, coji, cojoc, coli, copac, dop, elefant, fragi, fuge, garaj, geam, Gheorghe, ghete, ghindă, ghiveci, girafă, gogoși, haină, hoț, inimă, înghite, joacă, jug, lapte, linguriță, Magheru, mama, masa, mazăre, nas, nuci, ochelari, ochi, pachet, pagină, pahar, pantof, pantofi, pîine, pîrî, pod, pomi, ramă, sapa, șoarece, Tache, tava, tobă, țap, unu, ușa, vaca, veni, vezi, vino, zăpadă.

Fig. 2. Posibilitățile de pronunțare a fonemelor. Răspunsurile corecte pe grupe de subiecți (în %).



Răspunsurile subiecților din clasele de hipoacuzici, categoria I
Răspunsurile subiecților din clasele de hipoacuzici, categoria a II-a
Răspunsurile subiecților din clasele de surzi

C. Consemnînd o notă comună potențialului fonoarticulator al subiecților din cele trei categorii, *denaturarea fonemelor componente ale cuvintelor* rămîne cel mai semnificativ element de specificitate în pronunțarea complexelor verbale.

Sintetizînd răspunsurile subiecților pe categorii, am stabilit valorile medii care exprimă, în cazul probei noastre, corectitudinea pronunțării fonemelor limbii române, în % (vezi figura 2).

1. Reținem, pe baza acestor date, prezența posibilităților de pronunțare a componentelor sistemului fonologic la marea majoritate a subiecților. Rezultatele înregistrate pentru fonemele *ă, b, g,* x sînt excepții care afectează exclusiv grupul subiecților „surzi".

2. Comun grupelor de subiecți apare și faptul că din ansamblul fonemelor, anumite componente sînt mai bine redate. (Cazul răspunsurilor pentru *u, t, p, m, f, t, n, l, r, k,* și *h).*

3. În sfîrșit, ușurința redării vocalelor este un alt element comun. Valorile medii înregistrate sînt: 73%, 63% și 50% pentru vocale și 53%, 40% și 36% pentru consoane.

4. Rezultatele înregistrate interesează și din punctul de vedere al modului în care exprimă diferențierea fonemelor în raport cu totalitatea componentelor grupei fonetice căreia aparțin.

În cazul grupei v o c a l i c e, corectitudinea răspunsurilor stabilește o ordine a fonemelor aproximativ identică pentru cele trei grupe de subiecți (vezi tabela 1) —

Ordinea redării vocalelor *Tabela 1*

Răspunsuri corecte pe grupe de subiecți, în %

Rangul fonemelor	Categoriile de subiecți					
	hipoacuzici categoria I		hipoacuzici categoria a II-a		surzi	
	foneme	răspunsuri corecte	foneme	răspunsuri corecte	foneme	răspunsuri corecte
1	u	97	u	92	u	81
2	a	83	a	75	a	71
	o	83	o	75		
			i	75		
3					o	67
	i	77	î	50		
4					i	57
	î	74	e	42		
5					î	43
	ă	57	ă	33		
6					e	33
	e	43				
7					ă	—

Tabela 2

Ordinea redării grupelor de consoane
Răspunsuri corecte pe grupe de subiecți în %

Rangul grupelor	Categoriile de subiecți					
	hipoacuzici categoria I		hipoacuzici categoria a II-a		surzi	
	Grupul fonetic	răspunsuri corecte	Grupul fonetic	răspunsuri corecte	Grupul fonetic	răspunsuri corecte
1	lichide	85	lichide	70	lichide	63
2	oclusive	65	oclusive	46	fricative	52
3	fricative	52	fricative	43	oclusive	35
4	semi-oclusive	18	semi-oclusive	13	semi-oclusive	6
1	surde	56	surde	48	surde	37
2	sonore	50	sonore	32	sonore	36

a, o, u, i, î, — ă, e pentru hipoacuzicii de categoria I și *a, o, u, i, î, — e, ă,* pentru hipoacuzicii de categoria a II-a și pentru surzi.

O observație asemănătoare o putem face și în legătură cu grupele consonantice (vezi tabela 2).

Pentru toate categoriile de subiecți posibilitățile de pronunțare înscriu rezultate maxime (25%, 70%, 83%) în cazul lichidelor *(l. r.)*, în timp ce pentru semioclusive *(j, č. g)* rezultatele semnalează insuficiențe grave (18%, 13%, 6%).

Din punctul de vedere al eșalonării grupelor fonetice după criteriul posibilităților de pronunțare, diferențele între categorii se referă la grupele oclusivelor *p. b. m. t. d. k. k'. g. g'.)* și fricativelor *(f. v. s. z. ș. j. h)*. Deși sugerează un oarecare avantaj ...tru oclusive, rezultatele care consemnează răspunsurile corecte pentru cele două ...e fonetice sînt aproape identice în cazul subiecților din clasele de hipoacuzici ...oria a II-a (46% și 43% răspunsuri corecte). Pentru subiecții surzi, efortul ... articulator necesar emiterii oclusivelor se pare a fi mai dificil decît cel solicitat în articulația fricativelor (s-au înregistrat 52% răspunsuri corecte pentru fricative, față de 35% cît am notat pentru oclusive).

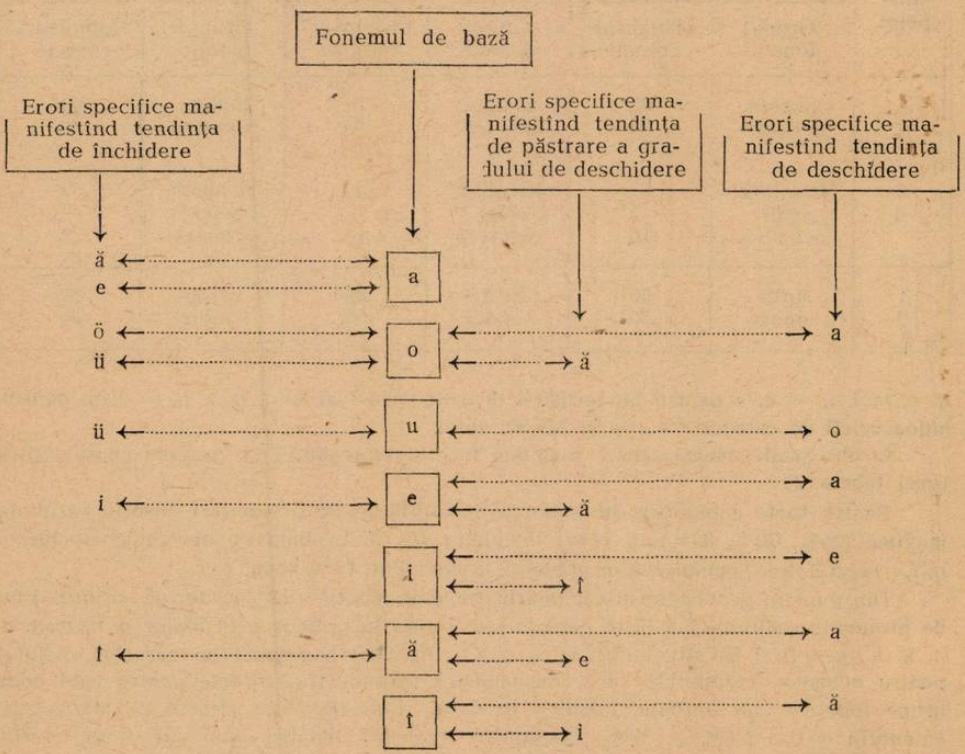
Cît privește aprecierea rezultatelor din punctul de vedere al modului în care relevă prezența sau absența „sonorității" fonemelor, remarcăm faptul că între răspunsurile date pentru consoanele surde *(p. f. t. s. ș. č. k. k'. h.* x, și răspunsurile date pentru consoanele sonore *(b. v. d. z. j. g, g')* diferențele, în favoarea primelor, sînt destul de reduse: 56% față de 50%, 48% față de 32%, 37% față de 36%. Aceasta demonstrează că pentru o mare majoritate a elevilor cu deficiențe de auz calitățile acustice proprii fonemelor sînt un element cu mai puțină semnificație decît calitățile optico-articulatorii.

5. Între defectele caracteristice trebuie menționate și *erorile în pronunțarea fonemelor.*

În pronunțarea **vocalelor** eroarea tipică o constituie redarea ușor denaturată a fonemului de bază *(a* a fost redat *a ↔ ă* sau *a ↔ e ; o* a fost redat ca *o ↔ u, o ↔ ă*

sau *o* ←→ *a*; *u* a fost redat ca *u* ←→ *o*; e a fost redat ca e ←→ *ă*, *e* ←→ *a* sau e ←→ *i*; *i* a fost redat ca *i* ←→ e sau *i* ←→ *î*; *ă* a fost redat ca *ă* ←→ *a*, *ă* ←→ e sau *ă* ←→ *î*; *î* a fost redat ca *î* ←→ *ă* sau *î* ←→ *i*). Modificările sesizate afectează nu atît locul de articulație sau labializarea vocalelor, cît gradul lor de deschidere.

Încercînd o grupare a erorilor pe baza criteriului modificării gradului de deschidere, obținem următoarea schemă :



Din analiza erorilor menționate a rezultat că în modificarea gradului de deschidere a vocalelor este caracteristică tendința de amplificare exprimată printr-o exagerare a articulației. Tendința apare mai pregnant la subiecții din clasele de surzi.

Alterarea elementului vocalic în pronunțare dăunează inteligibilității vorbirii deficientului de auz. Totuși, ea nu anulează posibilitatea recunoașterii globale a complexului verbal pronunțat.

Mult mai dificile sub raportul inteligibilității sînt erorile tipice înregistrate în pronunțarea consoanelor. Între acestea, vom menționa, în primul rînd, erorile care exprimă modificarea modului de articulație a sunetelor.

Din categoria acestora fac parte :

— înlocuirea semioclusivelor cu fricative (č ←→ ș, g ←→ j, ț ←→ s, g ←→ z,...);
— înlocuirea oclusivelor cu fricative (k' ←→ h, k' ←→ h, n ←→ z, k' ←→ ș,...);
— înlocuirea fricativelor cu oclusive (s ←→ t, h ←→ k, j ←→ g, ș ←→ t,...);
— înlocuirea semioclusivelor cu oclusive (ț ←→ t, č ←→ k', g ←→ g',...); etc.

O altă categorie de erori grupează defectele de pronunțare care afectează calitățile sonore ale sunetelor. Din grupul acestora pot fi menționate :

— anularea sonorității consoanelor sonore (v ←→ f, b ←→ p, d ←→ t, m←→ p, g ←→k, g' ←→k', z ←→s, j ←→ș, n ←→ t,) ;

— sonorizarea consoanelor surde (p ←→m, p ←→b, f ←→v, t ←→d, k' ←→g', s←→z,...).

În cea de-a treia categorie, se pot grupa erorile exprimînd modificarea locului de articulație a sunetelor. Între acestea amintim :

— pronunțarea uvulară a dentalei *r* ;

— înlocuirea unei palatale cu o velară (k' ←→k,...) ;

— înlocuirea unei anteropalatale cu o dentală (ș ←→s, j ←→ z,...) ;

— înlocuirea unei anteropalatale cu o velară (ș ←→ h,...);

— înlocuirea unei dentale cu o velară (s ←→ h,..); etc.

O altă categorie de erori afectează „duritatea" sunetelor. În experimentul nostru pronunțarea muiată a unor consoane a putut fi sesizată cu destulă ușurință (de exemplu: t←→t', d←→d', ș ←→ ș', (j←→ j', ..).

Destul de frecvente au apărut defectele de pronunțare care exprimă asocierea tipurilor de modificare a calităților articulatorii proprii sunetelor verbale. Trebuie amintite aici, în primul rînd, erorile care asociază modificarea modului de articulație cu modificarea sonorității sunetelor :

— înlocuirea unei semioclusive sonore cu o fricativă surdă (g←→ș,...) ;

— înlocuirea unei fricative sonore cu o oclusivă surdă (z ←→t, j←→t,..) ;

— înlocuirea unei oclusive sonore cu o fricativă surdă (g ←→h,..);

— înlocuirea unei fricative sonore cu o semioclusivă surdă (j ←→ č,...); etc.

În categoria defectelor de pronunțare mai complexe intră și erorile care asociază modificarea modului de articulație cu modificarea locului de articulație :

— înlocuirea unei fricative dentale cu o semioclusivă anteropalatală (s←→č,...);

— înlocuirea unei oclusive bilabiale cu o fricativă labiodentală (p ←→f,...) ;

— înlocuirea unei oclusive palatale cu o fricativă anteropalatală (g ←→ j, k'←→ ș,...) ;

— înlocuirea unei oclusive palatale cu o semioclusivă anteropalatală (g'←→g, k ←→ č,...) ; etc.

Trebuie menționate de asemenea erorile care exprimă modificarea locului de articulație asociată cu anularea sonorității sunetelor :

— înlocuirea unei dentale sonore cu o anteropalatală surdă (z ←→ ș,...) ;

— înlocuirea unei palatale sonore cu o velară surdă (g'←→ k,..);

— înlocuirea unei dentale sonore cu o velară surdă (d←→ h, z ←→ h,...).

Prezente, deși într-un număr foarte mic, sînt erorile care exprimă tendința de a înmuia consoanele asociată fie cu anularea sonorității acestora (d←→ t', j←→ ș'...), fie cu modificarea modului de articulație (č ←→ t', g ←→ d'...).

Interpretarea materialului prezentat orientează asupra unor trăsături comune celor trei categorii de subiecți. În același timp, însă, pune în evidență unele caracteristici proprii numai grupului subiecților cu deficiențe grave de auz.

Defectele de pronunțare apar la fiecare din categoriile de subiecți examinați, inclusiv la cei din clasele de hipoacuzici de categoria I.

Din ansamblul sistemului fonologic componenta consonatică este cea mai afectată, la toate categoriile de elevi cu deficiențe de auz.

Defectele cele mai grave de pronunțare se întîlnesc însă la subiecții din clasele de surzi. Fragmentarea cuvîntului în elementele sale constitutive — în silabe sau sunete — este caracteristică acestora.

Gravitatea defectelor de pronunțare semnalate se explică, desigur, în primul rînd prin gravitatea pierderii de auz. Caracteristica greșelilor ne face însă să credem că ele se datorează într-o însemnată măsură și deficiențelor de organizare și desfășurare a procesului demutizării *. În legătură cu aceasta, ne putem referi la *numărul redus de ore afectat exersării aspectului fonematic al limbii, la valoarea comunicativă limitată a materialului verbal în care se exersează fonemele, la insuficienta individualizare a activităților de învățare a limbii, la caracteristicile sistemului de perfectare a deprinderilor de pronunțare în clasele care urmează perioadei inițiale a demutizării.* Acestor elemente li se adaugă, mai ales în cazul hipoacuzicilor, *insuficienta valorificare a potențialului auditiv al elevilor.*

III

Este cunoscut faptul că constituirea aspectului fonematic al vorbirii este un proces de acumulare caracterizat printr-o anumită dinamică. Ceea ce reținem însă din datele prezentate se referă mai puțin la dinamica acumulărilor și mai mult la o caracteristică a acesteia: acumularea lentă, de durată. Acest caracter lent al dinamicii se explică prin prezența unor fenomene de inerție în procesul însușirii vorbirii. Erorile tipice de pronunțare credem că pot fi explicate în primul rînd pe baza acestor fenomene. Manifestarea inerției în procesul acumulărilor fonetice apare în mod pregnant în cazul fonemelor-consoane, elemente mai dificile din punctul de vedere al fono-articulării.

Pentru îmbunătățirea conținutului activităților de învățare a laturii fonetice a limbii în școlile pentru copiii cu deficiențe de auz este necesar să se studieze în detaliu defectele de pronunțare a complexelor verbale de tip „cuvînt — propoziție" și metodica corectării lor, pentru a se diminua la maximum efectele inerției relative a procesului acumulărilor fonetice.

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РЕЧЕВЫХ КОМПЛЕКСОВ У УЧАЩИХСЯ (СТАРШИХ КЛАССОВ) С НЕДОСТАТКАМИ СЛУХА

(Р е з ю м е)

В данной статье обсуждаются некоторые особенности произношения речевых комплексов у учащихся (старших классов общей школы) с недостатками слуха. Указывается на неправильное воспроизведение слова как фонологической единицы, на изменение слоговой структуры, произношение фонем.

В связи с последней категорией устанавливаются типичные ошибки в произношении фонем румынского языка при чтении знакомых слов.

Указанные особенности произношения объясняются наличием у детей специфического сенсориального дефекта и некоторыми недостатками процесса обучения. Приводятся предложения по усовершенствованию обучения фонетической стороне речи в школах для учащихся с недостатками слуха.

* Menționăm că demutizarea subiecților noștri a început în perioada anilor școlari 1955—1958.

LES PARTICULARITÉS DE LA PRONONCIATION DES COMPLEXES VERBAUX CHEZ LES ÉLEVES DES GRANDES CLASSES PRÉSENTANT DES DÉFICIENCES DÉ L'OUIÉ

(R é s u m é)

Cette étude présente certaines particularités de la prononciation des complexes verbaux chez les élèves des dernières classes de l'école générale qui présentent des déficiences de l'ouïe.

On y signale des défauts concernant la prononciation du mot en tant que unité phonologique, la modification de la composition syllabique, la prononciation des phonèmes.

Par rapport à la troisième categorie de défauts, mentionnée ci-dessus, on détermine les erreurs typiques de la prononciation des phonèmes de la langue roumaine pendant la lecture de certains mot connus.

Les défauts de prononciation que l'on saisit s'expliquent tant par la présence de la déficience sensorielle spécifique que par certaines insuffisances d'ordre didactique. L'étude présente quelques suggestions concernant l'amélioration de l'étude des aspects phonétiques dans les écoles générales pour les élèves présentant des déficiences de l'ouïe.

PECULIARITIES OF THE PRONUNCIATION OF VERBAL STRUCTURES WITH SENIOR PUPILS SHOWING HEARING DEFICIENCIES

(A b s t r a c t)

The authors examine certian peculiarities of pronunciation of verbal structures by pupils with hearing deficiencies in the top grades of the general school, e.g. the pronunciation of words as phonological units, modification of the syllabic structure, the pronunciation of phonemes.

For this third category of hearing deficiencies, the authors show the typical errors made in the pronunciation of Romanian phonemes on reading known words. Accountable iin their opinion for the mispronunciation of phonemes, syllables and words by defective pupils are both their hearing deficiencies and some shortcomings in teaching. The article says the teaching of phonetics can be improved in the general education schools for deaf and partially deaf pupils.

Ecouri ale Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie în orientarea politică a cadrelor didactice din România

ION GH. STANCIU

Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie a deschis în istoria omenirii o nouă epocă — epoca revoluţiilor proletare şi a trecerii de la capitalism la socialism. Pretutindeni în lume, dar mai ales în Europa, primul război mondial prin nenumăratele suferinţi pe care le-a provocat, făcuse să crească starea de nemulţumire, de opoziţie a maselor faţă de clasele dominante. Victoria proletariatului din Rusia, ideile care au mobilizat masele la luptă pentru noua orînduire socială, au stimulat spiritul revoluţionar al clasei muncitoare, al maselor largi populare de pretutindeni, îndemnîndu-le la luptă pentru eliberare socială şi naţională.

În România, distrugerile provocate de război, jefuirea bogăţiilor ţării şi a populaţiei de către armatele germane de ocupaţie, dezorganizarea activităţii economice şi, în consecinţă, înrăutăţirea situaţiei materiale a maselor au provocat adîncirea contradicţiilor social-economice ale regimului burghezo-moşieresc, determinînd, astfel, o creştere a avîntului şi combativităţii revoluţionare a maselor muncitoare. Însuşi actul unirii Transilvaniei cu România a stimulat lupta poporului pentru revendicări sociale. În condiţiile unui astfel de avînt revoluţionar, victoria din Octombrie a proletariatului rus a deschis noi perspective în faţa clasei muncitoare din ţara noastră, a stimulat încrederea în posibilitatea unor profunde transformări sociale, prin smulgerea puterii politice din mîinile claselor dominante. Tocmai în vederea atingerii acestui ţel a apărut necesitatea creării unui partid a cărui activitate să fie călăuzită cu consecvenţă de învăţătura marxist-leninistă. Constituirea Partidului Comunist Român, în 1921, a ridicat pe o treaptă superioară lupta revoluţionară a proletariatului din România, a dat un puternic avînt procesului de clarificare ideologică şi politică în rîndurile mişcării muncitoreşti, a stimulat dezvoltarea conştiinţei de clasă a proletariatului şi a celorlalte mase muncitoare ale poporului.

Pentru a avea o imagine cît mai clară asupra ecoului pe care l-au avut în conştiinţa maselor din ţara noastră ideile care au călăuzit proletariatul rus în lupta pentru victoria primei revoluţii socialiste din lume, o deosebită importanţă are şi cunoaşterea modului în care s-au manifestat, în acea perioadă, cadrele didactice. De ce tocmai această categorie profesională? Cadrele didactice constituiau şi atunci ca şi acum, dar mai ales atunci, cea mai mare parte a intelectualităţii poporului român. Cercetarea mo-

dului în care corpul didactic a primit ideile revoluției din Octombrie este semnificativ pentru intelectualitatea noastră. Lămurirea acestei probleme ajută și la înțelegerea altor aspecte sociale și culturale ale acelei epoci din România. Cadrele didactice, prin specificul activității lor, pot stimula sau frîna răspîndirea anumitor idei, pot da acestora o interpretare favorabilă sau nefavorabilă în funcție de orientarea lor ideologică și politică. Înseamnă, deci, că răpîndirea ideilor care au stat la baza revoluției din Octombrie a fost influențată de însăși atitudinea învățătorilor și profesorilor față de aceste idei. Mai mult, cunoscînd rolul profesorului în procesul de formare a profilului spiritual al tinerei generații, rol care depășește în valoare programele și manualele școlare, vom putea înțelege mai bine anumite particularități ale învățămîntului nostru nu numai din acei ani, ci din întreaga perioadă interbelică.

Este cunoscută prezența activă a cadrelor didactice la cele mai importante momente ale istoriei poporului nostru din secolul al XIX-lea și din primul deceniu al secolului al XX-lea. Obligate să trăiască în condiții materiale mai mult decît modeste, să lucreze de multe ori în localuri de școli necorespunzătoare, fără înzestrarea necesară desfășurării în bune condiții a activității didactice și științifice, cadrele didactice din toate gradele de învățămînt au depus, în marea lor majoritate, un deosebit efort pentru pregătirea cadrelor necesare economiei și culturii noastre din acea perioadă. Cei mai mulți dintre ei așteptau ca transformările sociale spre care năzuiau să se realizeze treptat, după un lung șir de ani, pe baza evoluției sociale, stimulată, în primul rînd, de factori culturali. Fiecare categorie de cadre didactice considera că își are problemele sale specifice, pentru care trebuie să lupte singură. Așa s-a ajuns la o societate a institutorilor, la o asociație a învățătorilor rurali, la acțiuni proprii ale profesorilor secundari.

Anii care au urmat imediat după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie au constituit un nou moment în istoria pătrunderii ideilor socialiste în rîndul cadrelor didactice din România. Este cunoscut faptul că încă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea unii învățători și profesori au făcut parte din cercurile socialiste și au propagat ideile concepției marxiste. Noile condiții economice, sociale și politice interne și internaționale — după 1917 —, existența partidului marxist-leninist al proletariatului din România au constituit un puternic impuls pentru o mai largă pătrundere a ideilor socialiste în conștiința cadrelor didactice din țara noastră. Datorită haosului economic în care se afla România la sfîrșitul războiului, starea materială a cadrelor didactice s-a înrăutățit mai mult. Această situație nu putea să nu provoace adînci nemulțumiri. În același timp, învățătorii și profesorii asistau la marile acțiuni prin care proletariatul din România, cu tot mai multă insistență și vigoare, își făcea cunoscute revendicările și punctele sale de vedere asupra realităților sociale din acea perioadă. Într-un timp foarte scurt s-a conturat în rîndul cadrelor didactice ideea organizării lor pe baze noi, în vederea desfășurării luptei pentru satisfacerea atît a unor nevoi personale, cît și a celor școlare.

În 1918 au avut loc la Iași mai multe consfătuiri ale profesorilor universitari, care se hotărăsc să lupte pentru emanciparea socială și politică a muncitorilor din toate categoriile (în categoria de muncitori fiind incluși și intelectualii) și pentru purificarea moravurilor politice [1]. Se considera că încheierea procesului de constituire

[1] Ziarul „Chemarea", nr. 58 și 61 din 1918.

a statului național român va trebui să însemne și sfîrșitul nedreptăților sociale. Vremurile noi prin care trece omenirea, se preciza la una din aceste consfătuiri, „silesc democratizarea Europei".

În cadrul acestor consfătuiri s-a afirmat poziția profesorilor universitari C. I. Parhon, Panait Zosiu, Paul Bujor care insistau asupra creării unui „Partid muncitoresc", în care să fie cuprinși acei muncitori manuali și intelectuali care se ridicau împotriva „exploatării neîndurate a omului de către om". Programul de reforme al partidului pe care vroiau să-l organizeze cei trei profesori urmărea „înfăptuirea unui minimum de socialism și a unui maximum de democrație". Se prevedea astfel, rezolvarea problemei agrare, asigurarea votului universal, reorganizarea învățămîntului, asigurarea egalității în drepturi a femeilor etc. Deși acest program se păstra în limitele democrației burgheze, inițiatorii săi au sesizat faptul că în condițiile orînduirii sociale existente, el nu se poate realiza integral, propunînd, de aceea, înfăptuirea unui „minimum de socialism".

Un „Partid muncitoresc" așa cum îl concepeau cei trei profesori nu s-a organizat. Discuțiile purtate în cadrul consfătuirilor din noiembrie 1918 au contribuit însă la orientarea multor cadre didactice, la înțelegerea mai profundă a realităților sociale și a menirii lor în cadrul acestor realități.

Astfel de întîlniri erau, se pare, foarte numeroase în acea perioadă. La 28 noiembrie 1918 s-a discutat problema organizării cadrelor didactice într-un sindicat. Cu acest prilej a luat cuvîntul N. Iorga care, relevînd transformările suferite de diversele „straturi" ale societății, îndemna corpul profesoral să se organizeze, să devină un „bloc viguros" care să ia parte la toate problemele ce se deschid pentru binele patriei. N. Iorga propunea organizarea unui *sindicat al profesorilor*, la dispoziția căruia să se afle o mare tipografie, care să le tipărească lucrările (excluzîndu-se astfel specula editorilor), care să posede cîte o sală de cinematograf în fiecare oraș, putînd să ofere filme instructive elevilor, și care, din fondurile sale, să întrețină bursieri în străinătate și să ajute profesorii bolnavi etc.

Evident, N. Iorga nu avea în vedere organizarea unui sindicat întemeiat pe ideea luptei de clasă, însă propunerea lui era o expresie a necesității organizării pe noi baze a cadrelor didactice, organizare care să confere acestei categorii de intelectuali mai multă forță în lupta lor socială și culturală.

Ideea organizării cadrelor didactice pe noi baze apare și în revistele învățătorești, chiar dacă orientarea lor generală avea un caracter burghez. Referindu-se la necesitatea unei organizații profesionale puternice, un învățător își îndemna colegii să ia exemplu de la muncitori: „vă rog, spunea el, să vă gîndiți la lucrurile săvîrșite de muncitorime, grație organizării ei" [2].

Învățătorii se orientau deci spre o formă de organizare, care să întrunească însușiri ale organizațiilor muncitorești. Ei erau conștienți de faptul că această nouă formă de organizare era determinată de condițiile sociale și politice prin care trecea țara atunci. „*Azi*, cînd vîntul libertăților schimbă, reface rostul așezărilor vechi, împrumutîndu-le altă formă și altă temelie, cînd toate breslele, de toate categoriile se mișcă, luptă, pentru a-și croi drumuri netede în viitor și se îngrijesc pentru afirmarea și garantarea drepturilor lor, noi învățătorii... n-ar trebui să primim cu brațele încrucișate cum ni se precupețește viitorul" [3].

---

[2] „Învățătorul" (Cluj) nr. 1/1919, p. 8.
[3] „Gazeta școalei", nr. 20, 20 noiembrie 1919.

Ideea că erau martori ai unor adînci prefaceri sociale este prezentă și în publicația „Ideea pedagogică": „*Astăzi* dreptatea socială cere egalitate de tratament..." [4]. Se observă insistența pe specificul acelui moment: „*astăzi*" — deosebit de ceea ce a fost „ieri".

Este, de asemenea, prezentă conștiința faptului că la baza stării lor materiale necorespunzătoare se află interesele claselor dominante: „...pînă cînd cei ce ne înconjoară și reglementează sînt conduși de principii și interese egoiste și de clasă, munca noastră nu este apreciată după adevărata ei valoare" [5].

Facem observația că publicațiile din care am citat sînt reviste obișnuite ale învățătorilor, dar influențate, în acea perioadă, după cum se vede, de ideologia socialistă.

În articolele publicate de cadrele didactice în presa vremii, în revistele cu caracter pedagogic se simte puternic influența luptelor sociale la care erau martori. Fraza e mai categorică, mai îndrăzneață, iar temele tratate au numeroase implicații sociale, chiar atunci cînd se dezbat probleme „pur" pedagogice.

Nu de puține ori lipsei de grijă a statului capitalist român față de cadrele didactice i se opune atitudinea plină de solicitudine față de problemele culturii manifestată de puterea sovietică. „În Rusia Sovietelor — scrie un învățător într-un articol intitulat „Plîngerile învățătorilor" se are în vedere munca intelectuală și la noi nu" [6].

Transformările petrecute în conștiința cadrelor didactice se explică, în cea mai mare parte, prin faptul că ele au fost aduse, din punct de vedere material, la nivelul proletariatului. Puterea de cumpărare a salariilor lor, chiar a celor mărite, era după 1918 de 3—4 ori mai redusă decît a salariilor, și așa mici, dinainte de război.

Rar s-a putut constata, scria atunci prof. P. Constantinescu-Iași, o atît de rapidă prăbușire a ideologiei unei categorii sociale, așa cum s-a întîmplat cu ideologia cadrelor didactice din România în acei ani. „Condițiile materiale tot mai grele, scria profesorul comunist, îi determină să nu mai poată rămîne oameni de ordine" [7]. Aceasta era marea transformare: cadrele didactice nu se mai mîndreau, ca pînă atunci, că sînt oameni de ordine. În presă, în adunări, la congrese se ridicau împotriva nedreptăților sociale, avertizau că vor declara grevă, că vor demisiona dacă nu le vor fi satisfăcute cererile. Și înainte de război cadrele didactice au cerut revizuirea salariilor, dar atunci erau dominați de ideea că „statul" e sărac, n-are fonduri. Acum, cel puțin unii dintre ei, încep să înțeleagă șubrezenia unui astfel de argument. „Atîta timp cît exista atîția îmbogățiți de război, a căror avere nu e redusă nu se poate susține ideea stării financiare rele a țării" [8].

Statul nu mai este conceput, de către o bună parte a cadrelor didactice, ca un organism aflat deasupra claselor sociale, imparțial. Dascăli modești, autori ai unor articole din revistele lor, reușeau să dezvăluie în paginile acestora cauzele adevărate ale stării lor materiale deplorabile. Iată, de pildă, cum explică unul dintre ei salarizarea inegală a învățătorului de la sat față de a celui de la oraș. Învățătorul rural, scria el, era tratat de către stat în același mod în care moșierul îl trata pe țăranul care-i muncea pămîntul. „...Regimul capitalist a tot stăpînitor, scria el mai departe, plătea această muncă (a țăranului n.n.) cînd și cum voia și niciodată cît prețuia".

---

[4] „Ideea pedagogică", nr. 2, iunie 1921.
[5] „Învățătorul român", nr. 7—8, aprilie 1921, p. 10.
[6] „Luptătorul", nr. 248, 17 aprilie 1921.
[7] „Socialismul", nr. 30, 15 aprilie 1923, articolul „Agitațiile profesorilor".
[8] „Ideea pedagogică", nr. 1/1921.

Statul capitalist, lasă să se înțeleagă autorul acestor rînduri, a plătit și el dascălul rural tot „cînd și cum voia", nedîndu-i niciodată atît cît i se cuvenea. „Războiul, scria el mai departe, a retezat supremația aceasta absolută și a arătat tuturor că ceea ce e principal în viața omului nu e... banul (capitalul), ci munca... sfînta muncă, creatoare de tot ce ne trebuie" [9].

Întîlnim în acest fragment un aspect deosebit de important pentru problema pe care o tratăm. Autorul rîndurilor citate pune pe seama războiului transformările petrecute, răsturnarea de valori de care vorbește — aprecierea oamenilor după muncă, nu după averea lor. Multe cadre didactice, aflate mai puțin în contact cu ideologia marxist-leninistă, nu puteau face distincția între ceea ce era urmare a războiului și ceea ce era o consecință a Marelui Octombrie. Evident, nu războiul făcuse să se schimbe optica oamenilor asupra muncii și averii, ci revoluția. Acesta nu este singurul caz în care se pune pe seama războiului apariția sau răspîndirea anumitor idei corespunzătoare concepției marxist-leniniste și promovate de Revoluția Socialistă din 1917, dimpotrivă acesta este expresia unei situații tipice.

Existau în 1919 mai multe organizații ale cadrelor didactice — a învățătorilor din vechea Românie, a celor din Transilvania, a institutorilor, a profesorilor secundari și în sfîrșit a celor universitari. Încă din toamna anului 1918 s-a început o acțiune în vederea grupării tuturor acestor asociații într-o singură organizație. S-a creat astfel *Asociația generală a profesorilor*, care avea ca președinte pe savantul chimist P. Poni. La Congresul cadrelor didactice de la Iași din 1919, s-a dat acestei asociații alt nume, mai potrivit, ținîndu-se seama că ea cuprindea și pe învățători — *Asociația generală a corpului didactic din România*. Tendinței exprimate la Iași, de a se crea o organizație unică a cadrelor didactice, care să grupeze pe localități și regiuni profesorii de toate gradele, i s-a opus punctul de vedere exprimat de o serie de cadre didactice din București, care, în același timp, crease „Federația cadrelor didactice" și păstrase vechile asociații pe grade de învățămînt. Nici încercarea făcută de dr. Gh. Marinescu, D. Hurmuzescu, Gh. Țițeica, Ionescu-Siseşti ș.a. de a crea „Federația asociațiilor muncitorilor intelectuali din România" n-a avut sorți de izbîndă. Ca urmare a acestei situații a continuat să se țină în fiecare an mai multe Congrese ale cadrelor didactice. Cu toată această risipire de forțe, la congrese s-a afirmat, uneori, cu destulă tărie, poziția înaintată a cadrelor didactice, prezența lor activă în lupta pe care forțele democratice o desfășurau în acea perioadă pentru satisfacerea revendicărilor economice, sociale și culturale.

Deosebit de aprinse au fost discuțiile la congresul învățătorilor din aprilie 1920 și din mai 1921, cînd s-a constatat că, așa după cum se exprimă o publicație a vremii, „cuțitul a ajuns la os".

Despre adevărata stare de spirit din rîndul învățătorilor din 1920 ne informează chiar ministrul instrucției prezent la Congres — P. P. Negulescu. El a atras atenția congresiștilor că numeroși învățători îi îndeamnă pe țărani „la anarhie și primejdie de clasă" și a făcut apel ca să nu abuzeze de drepturile politice ce li se acordase lor și țăranilor [10].

La congresul din 1921 „atmosfera (era) prea încărcată cu nemulțumiri de multe ordine..." [11]. Învățătorii care reprezentau județele Rîmnicul Vîlcea, Muscel, Covurlui,

[9] „Gazeta școalei", nr. 9, 5 iunie 1919.
[10] „Învățătorul român", nr. 8/1920.
[11] „Învățătorul" (Cluj), nr. 11/iunie 1921.

Argeș etc. au exprimat hotărîrea lor de a demisiona dacă nu li se asigură condiții omenești de trai. Pe poziții asemănătoare se situau și profesorii secundari. Cei de la Pitești, de pildă, atrăgeau atenția ministrului, într-o telegramă trimisă în aprilie 1921, că vor fi siliți să recurgă la părăsirea învățămîntului „în care — spuneau ei — nu mai găsim asigurarea vieții noastre" [12].

La aceste congrese discuțiile nu s-au limitat la problema salariilor. S-au dezbătut și chestiuni care priveau bunul mers al învățămîntului, făcîndu-se propuneri valoroase: pregătirea unui număr mai mare de învățători pentru a putea fi școlarizați toți copiii, prelungirea duratei școlii normale la 8 ani, pregătirea profesorilor pentru școlile normale etc. În discuțiile din 1922 s-a pus problema organizării grădinițelor, cu precădere în centrele industriale, asigurarea gratuității cărților și rechizitelor școlare, organizarea unei școli unice pentru sat și oraș, elaborarea unor programe școlare care să asigure educația maselor „numai pe baza noțiunilor veridice sau verosimile", înlesnindu-se astfel educația științifică a elevilor [13].

Învățătorii din Transilvania au depus un deosebit efort pentru a convinge autoritățile să renunțe la învățămîntul confesional și să se organizeze un învățămînt de stat care să elibereze școala și învățătorul de sub tutela bisericii. Cu toate eforturile depuse de cele mai înaintate cadre didactice, situația lor a rămas neschimbată. Sporurile de salariu acordate erau cu totul insuficiente. În această situație s-au aflat cadrele didactice și în anii următori. În vara anului 1923 au refuzat să participe la examenele particulare. În aceste condiții de continuă agitație a corpului didactic, ziarul partidului comunist „Socialismul" a lansat, printr-un articol scris de prof. P. Constantinescu-Iași, o chemare adresată profesorilor pentru organizarea lor revoluționară în vederea ridicării școlii și a slujitorilor ei la „adevăratele lor rosturi, spre binele celor ce muncesc". „Să punem bazele unui sindicat al muncitorilor din învățămînt, se spunea în apel, luptînd alături de celelalte organizații sindicale ale proletarilor din țară și din toată lumea" [14]. Se propunea astfel, organizarea unui sindicat cu caracter revoluționar. În condițiile de atunci cînd se pregătea ilegalizarea partidului, această inițiativă nu a putut fi tradusă în fapt. Ideea însă s-a răspîndit în rîndul cadrelor didactice și ea s-a păstrat pînă la începutul deceniului următor, cînd din nou a fost pusă, tot din inițiativa partidului comunist.

Încă din 1922 ministrul liberal al învățămîntului — C. Angelescu — făcuse cunoscute principiile de bază ale reorganizării învățămîntului. Acestor propuneri, în care era evidentă tendința burgheziei de-a avea un învățămînt corespunzător intereselor sale, li s-au opus principiile școlii organizate în U.R.S.S. Într-o serie de articole din „Socialismul" și într-o broșură aparte, prof. P. Constantinescu-Iași arăta superioritatea învățămîntului în care se asigura caracterul unic și laic al școlii, gratuitatea acesteia, caracterul ei mixt și întemeierea pe muncă a procesului educativ. Prezentarea acestor principii era o expresie a ecoului pe care Marele Octombrie îl avea asupra profesorilor din România și o modalitate prin care presa comunistă din țara noastră făcea cunoscute realizările primului stat socialist pe plan cultural.

Ne-am referit pînă acum la manifestări ale cadrelor didactice prin presă, la congrese, la întîlniri cu caracter profesional etc. Ce ecou au avut însă toate acestea asupra învățătorilor și profesorilor din acea perioadă?

---

[12] „Îndreptarea", nr. 97, 28 aprilie 1921.
[13] „Învățătorul român", nr. 6—7/1922.
[14] „Socialismul", nr. 48, 17 iunie 1923.

Din cercetarea documentelor de arhivă rezultă că de foarte multe ori învățătorii, mai ales, erau acuzați că fac propagandă socialistă. Dacă ar fi să ne luăm după corespondența pe care o purtau jandarmeria, siguranța, birourile de contrainformații ale armatei cu ministerul instrucției, s-ar putea crede că aproape toți învățătorii erau socialiști. Adevărul este că socialiști militanți au fost foarte puțini. Cele mai multe cadre didactice, fără a adera la principiile de bază ale socialismului, exprimau în diverse ocazii — în fața țăranilor sau a elevilor — idei în spiritul ideologiei socialiste. Sînt numeroase cazurile în care organele siguranței sau prefecții comunică ministerului că în cutare sat învățătorul face „propagandă bolșevică". La anchete însă, țăranii neagă că l-ar fi auzit pe învățătorul lor spunînd sau făcînd ceea ce i se impută sau, mai ales, fac apel la alte fapte ale acestuia, pentru a dovedi că nu este „bolșevic" (e pașnic, nu face politică, se duce cu copiii la biserică etc.). Aceasta era, de altfel, atmosfera din rîndul cadrelor didactice: fără a se desprinde complet de ideologia burgheză, adoptau o serie de teze cu caracter socialist și se manifestau în conformitate cu ele. Așa, de pildă, un învățător din Bacău, predînd în 1918 la limba română un text „Robii" — a insistat mai mult decît îi era permis asupra unor aspecte sociale, ceea ce a atras atenția Biroului de informații al armatei [15]. Alții erau acuzați că îndeamnă țăranii să nu muncească pămîntul boierilor, să nu se încreadă în autorități. [16] Primarul comunei Răcari din fostul județ Dîmbovița reclama prefectului pe învățătorul P. Popescu care ținea adunări în școală, căuta să sădească ura de clasă, bolșevismul printre „săteni" și striga „trăiască revoluția". [17]

Se pare că numărul celor care susțineau idei socialiste era destul de mare din moment ce prefectul de Dîmbovița avertiza ministerul că „învățătorii propagă idei anarhice" [18].

Numeroase corespondențe și anchete priveau activitatea socialistă a unor învățători din fostul județ Prahova (Cîmpina, Băicoi, Bordeni, Sălciile) [19], din Buzău [20].

Uneori sînt acuzați că fac propagandă socialistă învățători care erau membri ai partidului țărănesc. În acea perioadă, partidul condus de I. Mihalache — aflîndu-se în opoziție, iar membrii săi fiind persecutați — era uneori considerat ca un partid progresist, cu atît mai mult cu cît unii dintre reprezentanții săi foloseau, în mod demagogic, teze cu caracter socialist. Așa se face că o bună parte dintre învățători, influențați de idei cu caracter socialist, au trecut în partidul țărănesc. Așa se și explică faptul că un timp organele jandarmeriei nu făceau distincție precisă între învățătorii socialiști și cei țărăniști.

Perioada care a urmat imediat după Revoluția din Octombrie a avut un specific al său în țara noastră, care a favorizat, pe de o parte, propagarea ideilor socialiste în rîndul cadrelor didactice, iar, pe de altă parte, a ridicat și obstacole în calea clarificării lor. Votul universal, dreptul cadrelor didactice de a fi alese în parlament fără a renunța la catedră, împroprietărirea țăranilor, propunerile de reorga-

[15] Arhivele statului, București, Ministerul Instrucției, Dosar 100/1918, filele 5—43.
[16] Dosar 115 b/1920, fila 667, dosar 115/1920, fila 19 și 115 b/1920, fila 810.
[17] Dosar 113 b/1920, fila 884.
[18] Dosar 113 b/1920, fila 883.
[19] Dosar 114 b/1920, filele 304, 311, 340—352, 317, 335, 462, și 466, vezi alte date și la T. Truțer, „Gazeta învățămîntului" nr. 442 din 1 noiembrie 1957.
[20] Dosar 113 b/1920, fila 573.

nizarea școlii (S. Mehedinți, P. P. Negulescu, C. Angelescu) au lăsat impresia trecerii României la o etapă cu adevărat democratică. Desele schimbări de guverne (10 în 5 ani), numeroasele remanieri guvernamentale (48) au creat o situație de confuzie politică, care nu a permis cadrelor didactice să se smulgă pe deplin din lanțul ideologiei burgheze. Într-o astfel de confuzie ideologică și politică, multora dintre învățători și profesori le-a fost greu să discearnă ce anume era propriu revoluției socialiste și statului socialist și care fapte țineau de greutățile economice, prin care Uniunea Sovietică trecea în perioada războiului civil și cîțiva ani după aceea. La acestea se mai adaugă și faptul că o parte a presei muncitorești, rămasă credincioasă Internaționalei a II-a, provoca ea însăși confuzie în rîndul cititorilor. Toate aceste împrejurări au contribuit la menținerea cadrelor didactice în limitele ideologiei burgheze, au făcut ca numeroase din hotărîrile lor să nu fie duse pînă la capăt, să se păstreze izolarea asociațiilor între ele și față de mișcarea muncitorească.

Toate frămîntările din rîndul cadrelor didactice din acei ani n-au fost însă zadarnice. Profilul spiritual al învățătorilor și profesorilor din anii 1917—1924 era cu totul altul decît acela din perioada dinainte de război. O bună parte din învățători și profesori dobîndiseră o altă înțelegere asupra statului și a raportului acestuia cu diferite clase sociale, înțelesese necesitatea unei lupte comune etc. Evident, toate acestea nu puteau să nu influențeze activitatea lor școlară și extrașcolară. Trebuie să avem în vedere, totodată, influența exercitată de Partidul Comunist Român, încă de la crearea sa, asupra intelectualilor, sprijinul pe care presa de partid l-a dat pentru clarificarea lor ideologică și politică, pentru precizarea tezelor programatice ale partidului cu privire la învățămînt. Această influență a avut un rol deosebit de important în legarea marii majorități a cadrelor didactice de interesele poporului nostru (activitatea pentru un învățămînt științific, educarea tinerei generații în spiritul umanismului și a prețuirii tradițiilor valoroase de luptă și cultură ale poporului nostru, educația în spirit democratic a tinerei generații).

Este adevărat că profilul spiritual al cadrelor didactice din perioada dintre cele două războaie a suferit unele modificări pe parcurs, rîndurile lor au fost împrospătate cu cadre formate în alte împrejurări social-istorice. În permanență însă s-a făcut simțit, la cei mai mulți învățători și profesori, un spirit de profund atașament față de popor, față de năzuințele acestuia pentru libertate și progres. O bună parte din elementele specifice ale acestei orientări s-au format și dezvoltat în perioada de adînci frămîntări sociale și politice din țara noastră, din perioada imediat următoare Marii Revoluții Socialiste din Octombrie.

Liceul pedagogic din Cîmpulung-Muscel la 100 de ani de existență (1867—1967)

GHEORGHE PÎRNUȚĂ

La mijlocul secolului al XIX-lea s-a intensificat lupta maselor populare pentru dezrobirea lor economică și emanciparea politică, fapt care a dus la actul Unirii și la manifestarea tot mai expresă a răspîndirii instrucției elementare în popor, concretizată prin legea instrucțiunii din 1864. Ca urmare a acestei cerințe a timpului s-a pus problema pregătirii cadrelor necesare în instituții adecvate.

În vederea organizării școlilor de la sate era nevoie de școli normale pentru pregătirea învățătorilor. Ele fuseseră cerute de I. Ghica încă din 1844. Preocupați de organizarea lor au fost și M. Kogălniceanu, Ion Maiorescu, Ion Zalomit, D. Bolintineanu. Organizarea unei școli normale a intrat și în preocuparea Consiliului general al instrucțiunii care, în ședința din 8 septembrie 1865, a dezbătut proiectul înființării unei școli „preparatorii" pentru învățători în București. Ca urmare a fervoarei cu care persoanele și forțele sociale progresiste au susținut ridicarea culturală a poporului prin dezvoltarea învățămîntului, a luat ființă și Școala normală din București, al cărei centenar îl sărbătorim în anul acesta, la 8 octombrie. În dezvoltarea ei distingem două etape: începutul școlii și organizarea ei la București (1867—1895); școala normală la Cîmpulung (1896—1967).

1. La 17 octombrie 1867, D. Gusti, ministrul instrucțiunii, înaintează un raport domnitorului în care susține necesitatea înființării unei școli normale în București și propune constituirea unei comisii de pregătire a lucrărilor pentru organizarea acestei școli. În acest scop, au fost numiți: V. A. Urechia, Dr. Davila, C. Esarcu, A. T. Laurian, Ștefănescu.[1] La 22 noiembrie 1867 se și dă decretul de înființarea școlii.[2] În această zi, școala și-a deschis cursurile cu un număr de 70 elevi și a fost încadrată cu unii din „cei mai eminenți profesori publici" care s-au oferit să-și țină prelegerile în mod gratuit. Primii profesori ai școlii au fost : I. C. Massim, (română), C. Esarcu (șt. naturale), C. Eustațiu (matematică), I. Ionescu de la Brad (agronomie), Popovici (istorie și geografie).

În lunga ei existență, școala a avut diferite numiri, ca: „Școala preparandală din București", „Școala normală primară din București", „Școala normală pedagogică", „Școala normală Carol I". După reforma învățămîntului (1948) ea a fost denumită „Școala pedagogică", iar din 1966 „Liceul pedagogic".

2. Recrutarea elevilor s-a făcut respectîndu-se un principiu general și anume ca aceștia să provină din întreaga țară. Spre a se introduce în popor, cu ajutorul învățătorilor, „unitatea de vorbire", și „uniformizarea limbii", întărind astfel „unitatea națională", G. R. Melidon — directorul școlii — cerea ca pentru această „școală centrală" să se recruteze elevi din toate colțurile țării. Propunerea directorului a fost aprobată. Alegerea candidaților se făcea de către o comisie care funcționa pe lîngă prefecturile județelor. Tînărul ales trebuia să fie fiu de țăran, să fi absolvit 4 clase primare cu „eminență", să aibă o sănătate deplină și să nu fie mai mic de 16 ani. În raportul nr. 170 din 31 septembrie 1869, G. R. Melidon sublinia că „este un interes

[1] Arhivele statului, București, Minist. Cult. și Instr. Publ., dosar 374/1865, f. 5.
[2] *Ibidem*, f. 132.

social de mare importanță" ca țara să aibă învățători „robuști și apți" spre a putea lumina „și curînd și solid masele populare".[3]

După mutarea școlii la Cîmpulung, județele mai apropiate de acest oraș au dat un procent mai ridicat din totalul populației școlare. Trebuie arătat că după reforma învățămîntului (1948) școlile pedagogice au avut un caracter oarecum regional, urmărindu-se ca fiecare regiune să-și pregătească cadrele necesare spre a nu se produce mari fluctuații de învățători, la transferări. Tradiția de cultură și prestigiul de care s-a bucurat școala au determinat atragerea de candidați din regiunile în care existau școli pedagogice.

Inițial (1867), durata studiilor era de trei ani. Treptat, treptat numărul anilor de studii a crescut la patru ani în 1876, la cinci ani în 1893, la șase ani în 1903, la șapte ani în 1925, la opt ani în 1936. Pentru admitere, în acest tip de școală, candidații erau primiți cu patru clase elementare. După 1948 s-a trecut la școala pedagogică de 4 ani. Candidații trebuiau să fie absolvenți ai școlii generale de 7 și de 8 ani. În 1957 s-a trecut la școala pedagogică de 6 ani, iar din 1963 s-a redus la 5 ani. Din 1966 școala s-a transformat în liceu pedagogic cu durata de 5 ani.

Școala s-a organizat și condus după statute și regulamente de ordine interioară. Nefiind o tradiție în acest sens, pe baza experienței oamenilor școlii românești, s-au elaborat primele statute și regulamente care au servit apoi drept călăuză și pentru alte școli normale din țară. Statutul școlii normale din București a fost aprobat prin decretul 217 din 12 februarie 1868[4]. La propunerea Consiliului permanent al instrucțiunii publice, G.R. Melidon a alcătuit Regulamentul de ordine interioară, în septembrie 1869.

Din amintirile multor absolvenți reiese că la școala normală era o disciplină liber consimțită. Unul dintre elevii fruntași ai școlii, I. F. Catrinescu, arată că „disciplina nu o posedam din constrîngere... ea venea din autoritatea morală a conducătorilor noștri".[5] Referindu-se la disciplina de la această școală[6], Mihail Dragomirescu, președintele comisiei examinatoare din 1898, sublinia că „ordinea și disciplina este ținută mai mult din propria inițiativă a elevilor, din propriul lor sentiment de demnitate pe care direcțiunea acestei școli a izbutit să-l insufle".

3. Din numărul mare de directori și profesori ai acestei școli amintim cîteva nume care s-au impus în istoria învățămîntului, mai ales prin activitatea didactică și publicistică. În anul școlar 1867—1868, postul de director fiind vacant, această funcție a îndeplinit-o I.C. Massim, care preda și limba română. El se numără printre întemeietorii gramaticii școlare române, prin lucrarea sa *Elemente de gramatică română* (București, 1854). A colaborat alături de A. T. Laurian la *Dicționarul limbii române*. Încrezător în puterea educației, în articolul *Idei pedagogice*, I.C. Massim cerea tuturor care doresc „fericirea României" să se strîngă în jurul steagului pe care se află scris „educațiune". În anul 1848, a participat la revoluție în calitate de comisar de propagandă în județul Brăila. *Apoi, mai tîrziu, a fost ales Președinte al Academiei Române.*

Directorul de numele căruia se leagă organizarea școlii în etapa de la București este G. R. Melidon, fost profesor la gimnaziul academic din Iași, fost revizor școlar. A condus școala din 1867 pînă în 1880. Dintre lucrările sale amintim: *Istoria națională pentru popor* (București, 1876); *Relațiune statistică de starea școalelor din Moldova*

[3] Arhivele statului, București, M.C.I.P. dosar 1601—1872, f. 37.
[4] *Idem* dosar 559/1868, f. 161.
[5] I. G. Marinescu, *Trei pătrimi de veac de activitate*, București, 1943, p. 175.
[6] *Ibidem*, p. 377.

(Iași, 1862) și *Manualul învățătorului sau elemente de pedagogie practică în uzul școalelor publice* (București, 1874) care este rodul experienței sale de revizor școlar, director și profesor de pedagogie. Datorită activității desfășurate de el, Școala normală din București devenise un adevărat centru de îndrumare metodică. Prin multe adrese directorii școlilor normale din Iași, Craiova, Ploiești, Bîrlad, cereau îndrumări de la Școala normală din București, mai ales cu privire la organizare, plan de învățămînt, program etc.

În rapoartele trimise ministerului, Melidon făcea deseori observații cu privire la programe, manuale etc. Despre programe spunea că „nu sînt apropiate de trebuințele practice" și „nu cuprind nimic relativ la științele fizico-naturale, cosmografie, științe agricole". Referindu-se la manualele școlare, arată că: „gramaticile cuprind analize prea lingvistice; istoriile cuprind cronologii prea amănunțite, prea erudite; geografiile cuprind o înșirare de văi și dealuri", în general, nepotrivite cu vîrsta și cu posibilitățile copiilor. Propunea ca învățătorii să fie scoși de sub controlul primarilor „ignoranți și răuvoitori". Dintre directori amintim, de asemenea, pe Ștefan Velovan, cunoscut prin bogata sa activitate științifică și publicistică, pe D. Scurei, originar din Bucovina, fost coleg cu Mihail Eminescu la Gimnaziul Aron Pumnul din Cernăuți în 1860—1861. A fost unul din cei mai iubiți directori și profesori. Amintindu-și de el, savantul dr. Nanu Muscel a scris între altele: „... În tot timpul vieții de școlar și profesor, am auzit, am cunoscut mulți profesori, unii mai învățați decît alții... pot afirma însă că n-am întîlnit nici unul care să fi întrecut pe Scurei în splendidele lui calități pedagogice și profesorale" [7].

Un distins pedagog și un foarte bun gospodar, cel mai bun director pe care l-a avut școala, s-a dovedit a fi Ilarion Velculescu. Și-a început activitatea didactică la Școala de aplicație a Școlii normale pentru învățătura poporului român din București. În 1891 și-a luat doctoratul în filozofie la Leipzig. A fost revizor școlar, apoi profesor de pedagogie la Școala normală din Cîmpulung, cu începere din 1898. [8] A servit învățămîntul timp de 45 ani, dintre care 28 de ani ca profesor de pedagogie la Școala normală din Cîmpulung. „Îi plăcea simplitatea în port, modestia, bunăcuviința, ordinea, munca și stăruia ca aceste calități să le cultive la elevii școlii noastre", spune I. G. Marinescu [9]. În toată cariera lui n-a lăsat nici un corigent la pedagogie. Elevii își pregăteau lecțiile din stima față de el. Conducerea școlii se făcea prin elevi. N-avea subdirector și nici pedagogi. A făcut din terenul școlii de circa 7,5 ha care fusese paraginâ pînă la el, un parc model.

Un director gospodar și un profesor de elită al școlii a fost și I. G. Marinescu, mulți ani inspector general al învățămîntului normal primar. Prin strădaniile sale a apărut valoroasa și documentata monografie a școlii la a 75-a aniversare de la înființarea ei. Este cunoscut și ca traducător al diferitelor lucrări de pedagogie. (*Idei noi despre educație*, *Un învățător* etc.). A publicat și lucrarea *Muzeul școlar*, prima de acest fel la noi în țară. Dintre directorii școlii, din anii puterii populare, amintim pe Ilie Stănculescu și pe Ion Nicolaescu, ambii profesori emeriți.

Dintre profesorii școlii amintim pe: Ion Ionescu de la Brad, C. Esarcu, P. S. Aurelian, Al. Orăscu, V. Gr. Borgovan, P. Dulfu, Gh. Sapcaliu, Ion Popescu-Voitești, Dr. I. Nanu Muscel, Toma Dicescu, I. Tutuc, Gr. Orășanu, Șt. Corbeanu, I. Nicolaescu-

[7] I. G. Marinescu, *op. cit.* p. 243.
[8] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 1317/1904, f. 138.
[9] I. G. Marinescu, *op. cit.* p. 178.

Bugheanu, Alex. Mușatescu, I. Luca, Dem. Dinescu, Iacob Sibianu, V. Iacobescu, Moceanu, I. Cartu, Dr. Vișoianu, Dr. Nichita Dragomirescu, Dr. I. Machelarie, Gh. Istrate Georgescu.

4. După cum am mai arătat la început, școala a fost proiectată pe trei ani de studii, primii doi ani teoretic și al treilea practic. Din totalul de 129 ore pe cei trei ani de studii, în procente, pe obiecte, erau afectate: 9% (12 ore) matematicii și muzicii; 8% (10 ore) pentru limba română și practica pedagogică; 7% (9 ore) pentru științele naturale, istorie, geografie, caligrafie; 6% (7 ore) la desen.

Din anul 1876 s-a trecut la școala de 4 ani. În acest plan apar obiecte noi, ca: medicina populară, dreptul constituțional, fizica. Deși pe 4 ani de studiu, totalul orelor (119) era mai mic decît planul școlii de 3 ani. Numărul cel mai mare de ore erau rezervate acum limbii române (14 ore), în urma propunerii lui Melidon, care observase slaba pregătire a absolvenților la acest obiect. În planul de învățămînt de 5 ani, aplicat din 1893, se observă creșterea numărului de ore la pedagogie (7 ore) și la practica pedagogică (14 ore). De asemenea s-a prevăzut introducerea unei limbi străine (germana) pentru care s-au rezervat 13 ore.

Din anul 1903 s-a aplicat planul de învățămînt pe 6 ani, cu un total de 169 ore. Prin acest plan s-a acordat o mai mare importanță istoriei naționale căreia i s-au afectat 14 ore, limbii române (20 ore), matematicii (16 ore), lucrului manual (20 ore). S-au suprimat instrucția militară ca inutilă și limbile străine și s-au introdus: datoriile învățătorului, Dreptul și economia politică. Prin legea învățămîntului din 1924 s-a trecut la planul de învățămînt pe 7 ani. S-au introdus limba franceză și limba latină, pedologia la clasa a VII-a, algebra la clasa a VI-a și a V-a, biologia la clasa a V-a. S-a acordat importanță obiectului fizico-chimice care se învață timp de 5 ani.

Peste 10 ani, în 1935, s-a trecut la planul de învățămînt de 8 ani, care a durat, cu unele modificări, pînă la 1948. Prin noul plan s-a mărit numărul orelor de limba latină, s-au adăugat sociologia și etica la științele pedagogice, exerciții de administrație școlară etc.

Schimbări importante în planul de învățămînt s-au adus la școala pedagogică de 4 ani (1948), la cea de 6 ani (1957) și la liceul pedagogic de 5 ani (1966). Noul plan al liceului pedagogic corectează lipsurile planului școlii pedagogice de 6 ani și asigură îndeplinirea acelorași sarcini în 5 ani. El face un pas înainte în direcția pregătirii teoretice mai complete prin adăugirea: istoriei literaturii universale, istoriei artelor plastice, psihologiei pedagogice și înlătură unele discipline practice care supraîncărcau munca elevilor — cunoștințe industriale și lucrări practice industriale etc.

Practica pedagogică a preocupat pe conducătorii școlii chiar de la înființarea ei. Încă din 1869, Melidon cerea ministerului săli pentru practica pedagogică. Școala de aplicație a luat ființă în 1882, dar fără institutor. Postul de institutor s-a aprobat abia în 1888.

Pregătirea metodică a elevilor era o preocupare a profesorilor școlii. Conferința profesorală din 1892 a hotărît ca fiecare profesor să predea, pe lîngă obiectul cursului său și metodica acelui obiect și să asiste la lecțiile ținute de elevi, la școala de aplicație.[10]

5. Primul local al școlii a fost în București, în str. Academiei, nr. 13. Școala a mai funcționat în localuri închiriate pe Podul Mogoșoaiei, pe str. Craiovei, în Calea Rahovei

[10] Arhivele Statului, București, M.C.I.P., dosar 105/1893, f. 4.

etc., toate necorespunzătoare. Se hotărîse construirea unui local propriu la Herăstrău sau la Cotroceni [11]. Construcția localului a început în 1892 și s-a terminat în 1895. Școala normală a fost dotată cu o clădire monumentală, cu o suprafața clădită de 3714 m² și o suprafață desfășurată de 9221 m². Importante îmbunătățiri s-au adus școlii în anii puterii populare.

6. Primii absolvenți ai școlii au ieșit în 1869. Deși școala era fixată pe o durată de 3 ani, nevoia de cadre, pregătirea de care au dat dovadă unii dintre elevii anului II, au determinat numirea a 12 absolvenți ai acestui an ca învățători cu titlul provizoriu.

Directorul școlii propunea în 1869 ministerului ca să dea absolvenților „o mică dotațiune" care consta din îmbrăcăminte, din cărți și 50 lei pentru drum. Se arăta că ei sînt fii de „săteni nevoiași" și de prin locuri îndepărtate.

În decurs de un veac de existență, din acest locaș de cultură au ieșit 4290 de absolvenți care au dus făclia culturii pe meleagurile patriei. Din 1897 pînă în 1944 școala a dat țării 2420 învățători, în medie 31 pe an, iar în perioada 1945—1966 a pregătit 1870 de învățători, în medie 89 anual. Din rîndul lor s-au ridicat personalități de seamă care au reprezentat cu cinste școala și gîndirea pedagogică românească și alte sectoare ale vieții sociale și economice. Unii dintre ei, pe lîngă funcția de învățător, s-au afirmat ca inițiatori în domeniul cooperației, în înființarea primelor bănci populare și cooperative sătești, biblioteci, cercuri și cămine culturale. Merită a fi amintit aci folcloristul C. Rădulescu—Codin. Proveniți din rîndul maselor populare, trăind și muncind în mijlocul lor, ei s-au identificat cu năzuințele poporului, participînd la evenimentele importante din istoria lui.

În propagarea ideilor socialiste un rol important l-au jucat și învățătorii, dintre care și absolvenți ai acestei școli. Între conducătorii cluburilor socialiste arestați la Tribunalul Teleorman în 1899 se găsea și învățătorul Marin Bunescu, absolvent în seria din 1872.

Cauza dreaptă a răscoalei țăranilor din 1907 a fost îmbrățișată și susținută și de unii dintre absolvenții școli normale al cărei centenar îl sărbătorim. Pentru cauza răscoalei au luptat Gogan Ilie Iacob din Policiori-Buzău, seria 1897, Rădulescu A. Ioan din Greci—Ilfov, seria 1899, Stănescu E. din Buzău, seria 1901, Georgescu D. (Olt), seria 1901. Alături de ei au fost V. Kogălniceanu, fiul marelui patriot și om politic M. Kogălniceanu, care răspîndea ideile revoluționare în rîndurile țărănimii și Al. Valescu, de la Mușetești—Argeș, absolvent seria 1884. Acuzați ca instigatori au fost și alți absolvenți ai școlii: I. Nicolaescu de la Dîrmănești—Muscel, C. Niculescu de la Piscani—Muscel, M. Al. Biolaru din Călinești—Muscel, I. Diaconescu din Berevoiești—Muscel etc.

După 23 August 1944, învățătorii pregătiți la Cîmpulung, alături de celelalte cadre didactice din țară, au participat cu însuflețire la acțiunile inițiate și conduse de partid privind munca de lichidare a analfabetismului, generalizarea învățămîntului de 7 și 8 ani, opera de culturalizare a maselor și au contribuit de asemenea la transformarea socialistă a agriculturii. O însemnată contribuție au adus învățătorii la acțiunea de construire a localurilor de școli, de cămine culturale, precum și la alte acțiuni obștești.

Foștii elevi ai școlii deveniți învățători și profesori, au pus în valoare toată capacitatea lor creatoare obținînd succese în munca la clasă și la cea social-obștească. Pentru activitatea deosebită desfășurată în cadrul procesului de învățămînt, mulți dintre ei au fost răsplătiți cu titluri de învățători și profesori emeriți, fruntași etc.

[11] *Idem*, dosar 816/1871, f. 92.

Practica pedagogică în trecutul unei școli normale

Inv. emerit MIHAIL SANDU

Școala normală din Cîmpulung—Muscel a jucat un rol deosebit în formarea cadrelor pentru culturalizarea maselor de la sate. Prestigiul didactic de care se bucurau profesorii, exigența și disciplina în desfășurarea întregului proces instructiv-educativ din școală (cu formele și metodele de atunci), accentul deosebit pus pe conținutul practic al pregătirii viitorilor învățători au dus faima ei de-a lungul anilor.

Practica pedagogică în școlile normale din trecut constituia o preocupare de prim ordin în organizarea acestor școli. Școala de aplicație în care se desfășura această practică făcea parte integrantă din școala normală, atît din punct de vedere al conducerii administrative și didactice, cît și al întreținerii materiale. Ea avea în cadrul școlii normale, imobilul ei aparte, cu terenul necesar pentru joc, educație fizică, grădină etc.

În cele din urmă, școlilor de aplicație li s-au repartizat și circumscripții școlare în jurul școlilor normale, fiind supuse, ca și celelalte școli elementare acelorași obligații ce decurgeau din această situație.

Cadrele didactice erau salarizate pe statele școlii normale, directorul școlii de aplicații fiind profesorul de pedagogie, iar problemele materiale erau rezolvate de conducerea școlii normale, în cadrul bugetului ei, cu prioritate față de orice altă anexă a acestei școli.

Învățătorii de la școala de aplicație se recrutau dintre cei mai buni absolvenți ai școlii normale care la examenul de definitivat obținuseră cele mai bune rezultate, iar în munca din clasă și în activitatea culturală în sat se dovediseră elemente de inițiativă, cu prestigiu, cu elan și pricepere în această muncă. Se luau în considerare pentru aceste posturi cererile celor care obținuseră la diplomă și la definitivat medii superioare (de la 8,50 în sus și care aveau notări la inspecțiile școlare inferioare calificativul „bine", iar jumătate din notări le aveau apreciate „cu foarte bine"). Recomandările făcute de inspectoratul școlar respectiv și mai ales de fostul profesor de pedagogie, ori de directorul școlii normale cîntăreau mult în reușita solicitantului pentru ocuparea unui post de învățător la școala de aplicație.

De obicei, profesorul de pedagogie sfătuia pe cei mai buni elevi, pe cei care promiteau reale calități în măiestria pedagogică, ca să lucreze la școala de aplicație. În cazuri mai rare, în mod excepțional, elementele „excepționale" rămîneau ca învățători la școala de aplicație imediat după absolvirea școlii normale. Prin 1932—1933, se introdusese pe lîngă toate aceste cerințe și concurs pentru ocuparea posturilor vacante la școala de aplicație.

Pe timpul cît funcționau la școala de aplicație, învățătorii recrutați potrivit regulamentului acestor școli primeau salariul gradului imediat superior gradului definitiv, adică gr. II. După un stagiu de 3 ani la școala de aplicație (timp în care ei își perfecționau pregătirea teoretică și-și desăvîrșeau tehnica metodică), pe baza caracterizării făcute de profesorul de pedagogie și de directorul școlii normale, li se făceau „inspecții speciale" de către un inspector general delegat de minister. Inspectorul delegat cerceta activitatea la clasă a învățătorului, cît și pregătirea lui teoretică și lucrările ști-

intifice realizate în anii de stagiu (de obicei, studiul psiho-pedagogic asupra elevilor constituia lucrarea de bază). Potrivit celor constatate, se propunea (sau nu se propunea) ministerului înaintarea la gradul I, cu calificativul corespunzător. Acest calificativ, care varia de la „satisfăcător" la „excepțional", prezenta interes nu numai pentru învățătorul respectiv, ci și pentru profesorul de pedagogie, pentru conducerea școlii normale, deoarece el oglindea și nivelul la care, în clasa acestui învățător, se desfășurase pregătirea practică, pedagogică a trei serii de normaliști.

Cei care obțineau gradul I, pe această cale, aveau dreptul să-și aleagă, în ordinea calificativului obținut, posturi în învățămîntul urban. Era o „mîndrie" pentru un învățător din acel timp obținerea gradului I prin școala de aplicație (care oferea scurtarea stagiului și condiții optime de documentare și perfectare a măiestriei pedagogice), de aceea munca în perioada de stagiu era dintre cele mai stăruitoare și la foarte mulți cu vădite și îndrăznețe încercări de abordare a noului ce apărea, în acele condiții, în teoria și practica pedagogică.

Elevii din penultima clasă a școlii normale făceau săptămînal un număr de ore de asistență la lecțiile curente ale învățătorului clasei, de la care, în recreație, primeau lămuririle necesare asupra lecției desfășurate. Către sfîrșitul anului, acești elevi începeau să țină și lecții sub directa îndrumare a învățătorului respectiv. Practicii pedagogice pentru elevii ultimei clase i se rezerva o mare parte din planul de învățămînt. Această practică se realiza în două forme: serviciul la școala de aplicație și lecțiile practice. Serviciul periodic de cîte o săptămînă la școala de aplicație (practica continuă) se făcea pe lîngă fiecare învățător, de cîte un normalist. Acesta asista zilnic la toate lecțiile ce se desfășurau în clasa respectivă, predate fie de învățător, fie de colegii lui; ținea și el unele lecții stabilite de învățător, răspundea de întreaga comportare a elevilor în afara lecțiilor, organiza jocuri în recreație, realiza controlul igienic, pregătea materialul didactic pentru lecții, se iniția în înregistrarea în documentele școlare etc. În carnetul de practică pedagogică nota zilnic observațiile asupra lecțiilor, asupra elevilor, asupra ținerii documentelor școlare etc., notări ce se verificau și se apreciau de către învățător.

Lecțiile practice erau și ele de două feluri: lecții „obișnuite" și lecții „de probă". Lecțiile obișnuite se țineau, de obicei, în asistența învățătorului și a elevului de serviciu care, la sfîrșitul lecției, făceau critica „obișnuită". Lecțiile de probă, obligatorii cel puțin cîte una pe trimestru pentru fiecare normalist, se țineau în asistența colegilor (care se împărțeau în atîtea serii cîți învățători erau și se schimbau periodic de la un învățător la altul), a învățătorului, a profesorului de pedagogie și uneori și a profesorului de specialitatea respectivă a lecției.

Toate lecțiile se țineau în cadrul orarului, manualului și programei respective, după o planificare săptămînală făcută dinainte de către învățător și de care fiecare normalist lua cunoștință prin semnătură. Toți elevii normaliști erau planificați trimestrial cu un anumit număr de lecții obișnuite, în afară de lecția de probă, urmărindu-se ca toți să țină lecții din diferite discipline.

Fiecare lecție se desfășura pe baza unui plan (schiță de plan și plan dezvoltat) întocmit de către propunătorul lecției și îmbunătățit în urma observațiilor și îndrumărilor date de învățător, fără al cărui gir lecția nu se putea ține.

Lecțiile de probă se pregăteau mai din timp, mai minuțios, se discutau într-un cadru mai larg și se notau de către învățător și de profesorul de pedagogie. Pentru

aceste lecții învățătorul numea din timp, dintre colegii de serie, 2 recenzenți și 1 secretar. Recenzenții studiau planul lecției, se documentau ca și propunătorul și în cadrul discutării lecției ei erau obligați să ia cuvîntul cei dintîi și să facă aprecieri teoretice și practice cu privire la plan și la desfășurarea lecției, în toate amănuntele: conținut, forme metodice, ținuta propunătorului, comportamentul elevilor, rezultatele lecțiilor etc. După recenzenți luau cuvîntul, benevol, colegii după care răspundea propunătorul la critica făcută și nu arareori se iveau discuții contradictorii, destul de aprinse, fiecare silindu-se ca să convingă pe adversar de adevărul susținut de el.

Aceste discuții pe marginea lecțiilor de probă, la Școala normală din Cîmpulung-Muscel, erau așteptate cu viu interes, ele constituind ocazii interesante și plăcute cînd elevii, între ei, dar sub ochiul atent al „profesorului", făceau schimb de opinii, își dezvoltau și-și valorificau — timid, modest, dar își valorificau — cunoștințele didactico-metodice, spiritul critic, ușurința elocuțiunei. Totodată, aceste discutări ale lecțiilor constituiau, prin forma lor de organizare, germenii viitoarelor cercuri culturale, în care ca viitori învățători, aveam să dezbatem probleme de aceeași natură, dar sub imperiul unei realități mult mai puternice, destul de crude uneori în trecut.

După discuțiile colegilor urma cuvîntul învățătorului, care cîntărea mult în aprecierea lecției. Lua apoi cuvîntul profesorul de specialitate, iar încheierea discuțiilor, cu aprecierile și concluziile, în ultima instanță, se făcea de către profesorul de pedagogie. Lui Ilarion Velculescu, neuitatul meu profesor de pedagogie și al atîtor serii de învățători, nu-i scăpa nici un amănunt, știind să sublinieze de obicei prin ironii fine, lipsurile, să evidențieze, insistent, orice sîmbure pozitiv, cît de mic ar fi fost, să pună la punct, cu tact, orice controversă, indiferent între cine ar fi apărut, chiar cînd era vorba de învățător, dar mai ales să combată cu toată energia și părerea de rău unele manifestări care i s-ar fi părut că sînt pornite din spirit de șicană, de aroganță, de lipsă de demnitate etc. Sub acest aspect, discuțiile la lecțiile de probă de la Școala normală din Cîmpulung-Muscel erau și o practică a manierei de a te comporta corect, demn, colegial, în împrejurări cînd erai obligat să te pronunți asupra celor din jur. Profesorul Ilarion Velculescu își făcea o datorie de înaltă ținută a conștiinței sale acordînd acestei laturi a discutării lecțiilor o grijă deosebită, pentru ca „propunătorul" să nu rămînă nici nepăsător, dar în același timp nici descurajat, fără încredere în el însuși.

Îmi amintesc ca azi despre prima lecție la școala de aplicație de pe lîngă Școala normală din Cîmpulung-Muscel, la care asistase și profesorul Ilarion Velculescu. Era o lecție obișnuită de istorie la clasa a II-a despre „Aprodul Purice". Desigur, cum eram un elev conștiincios, îmi voi fi pregătit și planul și lecția așa după cum se cerea, dar la sfîrșit, ca rezultat, cel afectiv desigur, cu toate eforturile mele, mai mult decît preț de „un purice" n-am putut scoate de la copii. Debutul meu era mai mult decît decepționant. Ilarion Velculescu însă, cu o adîncă părere de rău în ochi (suferea mult pentru insuccesele noastre), n-a pomenit nimic despre lipsurile mele, despre stîngăcia mea, despre „lipsa de creație" în momentul cinstirii memoriei unui atît de credincios slujitor al marelui Ștefan Vodă, ci a subliniat, așa cum știa el să o facă, posibilitățile mele de a face „altfel de lecții — lecții frumoase — nu ca aceasta". Efectul comportamentului profesorului de pedagogie n-a întîrziat: m-am bucurat la alte lecții de deosebita cinste de a primi felicitările — de obicei atît de rare — ale ilustrului meu profesor, iar mai tîrziu, ca învățător la școala de aplicație, lecția „Apro-

dul Purice" îmi apărea în memorie cu tot cortegiul ei ca un semnal de atenție, ori de cîte ori aveam în fața mea vreun debutant mai lipsit de curaj, mai neîndemînatic, mai puțin inspirat.

Secretarul desemnat pentru lecția de probă nota cu grijă toate discuțiile purtate, în procesul-verbal din registrul special. Aceste consemnări erau pentru lecțiile următoare un material orientativ mult căutat. Astfel de registre ar constitui și azi un prețios material documentar pentru cei ce se ocupă cu studiul istoriei practicii școlare la noi.

Școlile de aplicație de pe lîngă fostele școli normale erau laboratoarele în care elevii ultimelor două clase, sub conducerea profesorului de pedagogie și a învățătorilor acestor școli, luau contact cu realitatea viitoarei lor profesiuni și exersau pe viu pregătirea lor practică. Spiritul în care era organizată practica pedagogică în fostele școli normale merită să fie preluat și valorificat și în condițiile liceelor pedagogice de azi.

Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică

I

În istoria ei relativ scurtă, *metoda testelor* a cunoscut cele mai controversate aprecieri. După etapa inițială de precipitată înflorire și glorie nerezervată, urmată de o largă iradiere și diversificare, prestigiul ei intră brusc în ultimele decenii într-un vertiginos declin.

Cu toate că, dintr-un motiv sau altul, i s-au intentat multe procese sentențioase, în bună parte legitime, aria de răspîndire a testelor în întreaga lume contemporană este — ca efect paradoxal — de tot mai amplă cuprindere.

Tabloul apreciativ al metodei testelor a fost și este relativ același și în țara noastră. Fiind cîndva „en vogue", utilizată, cum se menționează în articolul din „Scînteia", 18 ianuarie, 1953, fără suficient discernămînt critic, ulterior este repudiată sau cel puțin ignorată, de asemenea fără o argumentare prea explicită, pentru ca în prezent opiniile teoretice să fie încă ezitante, confuze sau de simplă reacreditare conjecturală.

Metoda testelor s-a născut și s-a utilizat, evident, dintr-o necesitate social-istorică obiectivă și nu dintr-un capriciu al investigației, conferindu-i-se creditul unor eficiente semnificații psihodiagnostice și predictive. Pe traiectoria utilizării ei s-au înregistrat nu numai crize de degenerescență dar și de configurare a articulațiilor ei conceptuale, structurale și funcționale, printr-o continuă perfectare tehnică legată de dezvoltarea impetuoasă a științelor contemporane, a clarviziunilor metodologice, precum și printr-o confruntare tot mai atentă cu viața însăși, cu practica umană. Eficiența cercetării științifice — imperativul cel mai stringent al lumii moderne — implică ineluctabil corective și precizări riguroase în sfera *modalităților metodologice și metodice*, ceea ce evidențiază deplina actualitate a unor astfel de preocupări.

Întrucît necesitățile de investigație psihodiagnostică — mult intensificate mai cu seamă în condițiile socialismului, unde omul este principala forță de producție, creatorul lucid al tuturor valorilor materiale și spirituale — nu pot fi soluționate printr-o discretă infirmare, ignorare sau reanimare a *metodei testelor*, fără o prealabilă inventariere, analiză critică a diferitelor categorii de teste, a eficienței lor, raportate nu la prejudecăți dogmatice sau la argumente de modă, ci la *ansamblul mijloacelor contemporane de cercetare științifică, la principiile metodologiei marxist-leniniste*, am considerat oportună discutarea cîtorva probleme de principiu cu privire la *metoda testelor*. Pe scurt, referințele noastre vizează *liniile de orientare și dezvol-*

tare a metodei testelor în psihologia burgheză; inventarul și clasificarea testelor, unele exigențe teoretice și tehnice în aplicarea testelor; obiecțiile și rezervele făcute asupra metodei testelor, perspectivele și limitele utilizării ei în cercetarea psihopedagogică din țara noastră.

Aceste sumare considerații vor avea cu precădere un caracter informativ, fiind adresate unui cerc larg de cititori dispuși să confrunte și să consulte diverse opinii asupra domeniului respectiv.

Angajarea de față, deși clar delimitată, implică dificultăți greu de învins, întrucît despre metoda testelor — aplicată într-o diversitate de domenii (medicină, fizică, astronomie, fiziologie, pedagogie, psihologie, sociologie ș.a.) — s-a cumulat poate cel mai bogat și mai neunitar fond informațional. Ceea ce interesează însă, ca problemă esențială, este nu atît înfățișarea exhaustivă a diverselor optici, ci măsura în care *testele* pot și trebuie să fie incluse în ansamblul modalităților de investigație eficientă, în scopul *detectării, colectării, explicării și interpretării* obiective a faptelor semnificative, a variatelor fenomene și manifestări psihice implicate de complexa activitate umană.

Or, „în vederea înaintării spre obiectivitate e necesar — cum remarcă Ileana Mărculescu — ca punctele de vedere să fie confruntate, comparate, să se elimine ceea ce este eroare faptică sau de raționament și să se coroboreze ceea ce este cert la un moment dat"[1]. Atitudinea rigidă, refuzul preconceput al adevărului sau acceptarea fără discernămînt a unor orientări și concluzii eronate, infirmate de însăși experiența practică, sînt, se știe, incompatibile cu *obiectivitatea* și progresul real al științei.

*

Terenul încă în bună parte virgin al fenomenelor psihice este asaltat și explorat printr-un adevărat *complex metodic*, printr-o diversitate de procedee și tehnici aplicative, sugerate de noile orientări și ramuri ale științei moderne. Firește că de la fiecare modalitate de investigare, cuantificare și exprimare a rezultatelor, se așteaptă elucidarea cu maximum de finețe a obiectului, iar verificările practice le vor atesta sau nu utilitatea.

Cu cele mai eficiente posibilități de penetrație și descifrare a „misterelor" psihice se afirmă însă, de altfel ca în toate celelalte științe, *experimentul*, cu atributul inerent — măsura —, adică posibilitatea estimării și exprimării rezultatelor într-un limbaj obiectiv, comparabil și accesibil unor largi confruntări și verificări practice. Teoria testelor, alături de alte teorii mai noi — teoria informației, teoria modelelor (matematice, stochastice, cibernetice), teoria factorială ș.a. — constituie un capitol de bază al *psihometriei contemporane*, testele fiind instrumente psihometrice prin excelență.

Conceptul de test la nivelul acestor intersecții și condiționări reciproce între domenii este încă destul de ambiguu. În definiția adoptată însă de Asociația internațională de psihotehnică „testul este considerat ca o probă definită, implicînd o sarcină de îndeplinit, identică pentru toți subiecții examinați, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului sau eșecului sau pentru notarea numerică a reușitei"[2]. Un test psihologic este considerat, cum precizează Al. Roșca, ca fiind, în esență, „o măsură obiectivă și standardizată a unui eșantion de comportament"[3]. Deși în contextul diferitelor teorii asupra psihicului și a particularităților individuale (behaviorism, freudism,

[1] Ileana Mărculescu, *Obiectivitatea științifică și lupta de opinii*, „Lupta de clasă" nr. 2, 1966, p. 37.

[2] H. Piéron, *Vocabulaire de psychologie*, ed. a II-a, 1957, P.U.F.

[3] *Psihologia generală*, sub red. Al. Roșca, E.D.P., 1966, p. 37.

operaționalism, pozitivism logic) *metoda testelor* este ruptă uneori de *experiment* (în accepția desfășurării lui organizate și sistematice), ea constituie o *variantă specifică a experimentului*, avînd deci unele particularități de aplicare, așa cum ancheta nu este altceva decît o variantă a convorbirii, atunci cînd se aplică verbal, sau a chestionarului, atunci cînd se efectuează în scris. Metoda testelor, ca orice metodă de altfel, nu este nici *subiectivă* și nici *obiectivă*[4]. Ea constituie pur și simplu o cale prin care realitatea psihică poate fi încitată și cuantificată mai mult sau mai puțin adecvat, în funcție de numeroase alte condiții și factori la care ne-am referit cu un prilej problematic similar[5].

Termenul de test din limba engleză înseamnă a testa, a proba. Folosit inițial în psihologie (1890) de J. Mc. Keen, Cattell, s-a generalizat, desemnînd în primul rînd probele care vizează determinarea particularităților psihice, a *diferențelor individuale*.

Încercările lui Cattell de a determina fizionomia mentală a omului cu ajutorul testelor stîrnesc un interes adînc, exprimat prin apariția de lucrări și elaborări de teste, utilizate îndeosebi pentru diagnosticarea *inteligenței* și a *aptitudinilor*, în scopul orientării și selecției profesionale (Münsterberg — 1891; Jastrow — 1893; Binet și Henri — 1896; Sommer — 1899 etc.). Abundența testelor din etapa respectivă, cum observă E. Claparède, n-a marcat un element de progres în practica diagnosticării aptitudinilor, întrucît le lipsea o măsură-etalon. Acest obstacol inițial este învins abia cînd Binet în colaborare cu Simon (1905) publică „scara metrică a inteligenței", în esență, cu unele adaptări[6], larg utilizată pînă în zilele noastre. Conform acestei scări metrice (aplicabile între 3—16 ani), *inteligența* este evaluată după avansurile sau întîrzierile față de vîrsta statistică medie, pentru care sînt caracteristice soluțiile juste. „Este indiscutabil că aceste teste de nivel au dat, în linii mari, cum se exprimă J. Piaget, ceea ce se aștepta de la ele: o apreciere rapidă și practică a nivelului global al unui individ. Dar nu este mai puțin evident faptul că ele măsoară pur și simplu „un randament", fără a atinge operațiile constructive, ca atare"[7].

Scara metrică a inteligenței elaborată de Binet, cu toate modificările ce i s-au adus ulterior în diferite țări (S.U.A.,

---

[4] Clasificarea metodelor în obiective și subiective (vezi B.M. Teplov, *Ob obiectivnom metode v psihologhii*, „Sovetskaia pedagoghika" nr, 7, 1952; B. Zörgö, *Metoda obiectivă în psihologie*, *Dialectica metodelor în cercetarea științifică*, II, Editura științifică, Buc., 1966) nu este, după aprecierea noastră, nici practic oportună și nici principial suficient de clar motivată. De factura respectivă pot fi suspectate concepțiile asupra psihicului, rezultatele investigației, măsurile de evaluare a rezultatelor și nicidecum latura dinamică, procesuală, modalitățile metodice utilizate. Introspecția, ca și intuiția, sînt la fel de *obiective* ca și observarea, analiza produselor activității, experimentul, dacă determină adecvat fenomenul investigat, iar obiectul de investigație psihologică rămîne *subiectivul* (care se cere înțeles în lumina monismului-materialist), existent ca *realitate obiectivă* independent de metodele, procedeele și tehnicile metodice aplicate.

[5] Elena Maftei, *Limitele și eficiența utilizării introspecției ca metodă de investigație psihologică*, „Revista de pedagogie" nr. 4, 1967.

[6] Scara metrică a lui Binet—Simon a fost supusă unor continue modificări și adaptări de către diferiți autori: Bobertag (1912), Kuhlman (1912), Terman (1917), C. Burt (1922), Terman și Merile (1937); de asemenea, o adaptare a acestei scări s-a făcut în vederea aplicării ei la orbi (Haines, 1916), *la surdo-muți* (Herdorschée, 1919), la o colectivitate — Fr. Lowell ș.a.

[7] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Editura științifică, 1966, p. 196.

Germania, Anglia), rămîne, datorită genialei sale intuiții (cînd statistica era încă slab dezvoltată), rezultatul unui subtil spirit analitic, o achiziție prestigioasă a metricei psihologice, o cale deschisă pentru pătrunderea ideii de *probabilism psihologic* în studierea fenomenelor complexe și de nuanțată înrîurire a vieții psihice.

După Binet, dezvoltarea testelor cunoaște o mare amploare și o continuă diversificare, degenerînd uneori în „idolatrie", cum remarcă și V. Pavelcu[8] Așadar, se încearcă o extindere și o diferențiere a testelor în funcție de anumite *aptitudini speciale și componente ale acestora*. În domeniul inteligenței s-au elaborat, de exemplu, teste de raționament, de înțelegere, de cunoștințe etc. Cu acest prilej, s-a ridicat și problema corelării rezultatelor statistice obținute, necesitatea de a se disocia și măsura diverși factori ce acționează în cadrul mecanismului intim al gîndirii. Preconizînd analiza factorială, Spearman și școala sa (Kelley, Hotelling, Thurstone ș.a.) ajung la ipoteza acțiunii unor factori constanți, cel mai general fiind denumit factorul „g", dependent de inteligența insului. De asemenea, B. Inhelder a folosit noțiunea de „grupare" (în sens de operație logică) pentru diagnosticarea raționamentului, în vederea determinării nivelelor de inteligență[9].

Pentru diagnosticarea nivelului mental al școlarilor (acumularea de cunoștințe, capacitatea de a observa, raționamentul logic) a fost elaborat de René Gille un test colectiv de performanță, zis test-mozaic, care cuprinde în ansamblu 62 de probe. Bateriile de teste folosite pentru aprecierea generală a inteligenței, a nivelului mental global sînt extrem de numeroase vizînd atît copiii debili, arierați, cît și pe cei cu diferite grade de înzestrare. Seriile respective, cu toate particularitățile aplicative, mențin, în esență, ideea lui Binet referitoare la *raportul dintre vîrsta intelectuală și cea cronologică*.

O scară pentru diagnosticarea inteligenței adulților, care cunoaște, după cea elaborată de Binet, o largă răspîndire în Occident, este aceea a lui David Wechsler (1939), denumită scara Wechsler-Bellevue. Ea se compune din 10 teste (5 verbale și 5 neverbale, de performanță) fiind utilizată, inițial, în psihopatologie, pentru precizarea gradului de deteriorare mentală.

O altă categorie de teste larg răspîndită este cea orientată spre *diagnosticarea aptitudinilor, a deosebirilor de performanță și randament* în diferite domenii de activitate; prin ele se determină, de exemplu, *curba exercițiului*, rezistența la oboseală, discriminarea senzorială, orientarea spațială, rapiditatea reacțiilor ș.a. După variantele elaborate și utilizate inițial de H. Münsterberg și Ernest Meuman în vederea selecției și orientării profesionale, cele mai cunoscute scări de performanță sînt cele ale lui C. S. Dodd (1927); cele ale lui Bingham, M. și M.me Piéron (1930), care elaborează o fișă colectivă de examen pentru orientarea profesională, cele ale lui Leiter (1936) ș.a. Există, de asemenea, numeroase baterii de teste pentru determinarea unor aptitudini speciale complexe: *tehnice* — Minnesota; *mecanice* — Thelman; *muzicale* — Seashore, Dranke ș.a.

Elaborării și utilizării de teste pentru diagnosticarea aptitudinilor i se acordă în special în Republica federală a Germaniei și S.U.A. o mare atenție, firește în scopuri practice, care vizează (pe cît este

---

[8] Vezi V. Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1965, p. 79.

[9] Vezi B. Inhelder, *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux*, Delachaux et Niestlé, 1944, citată în lucrarea lui J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, p. 196.

cu putință în sistemul relațiilor capitaliste) organizarea muncii după aptitudini, utilizarea rațională și eficientă a capacităților umane, recrutarea de cadre corespunzătoare pentru unele servicii de mare răspundere — întreprinderi industriale, circulație, telecomunicații ș.a. În diagnosticarea aptitudinilor *metoda randamentului sau produsului* este o modalitate de bază. Referindu-se la randamentul mental, la testele de *inteligență* și *eficiență*, Binet considera că poate fi diagnosticat fără aparatură, numai prin utilizarea testului, a creionului și a hîrtiei. Experiența practică a dovedit însă că *aptitudinile speciale* și complexe nu pot fi diagnosticate prin simple testări, ci numai în condiții experimentale, cu aparate și posibilități de înregistrare și cuantificare obiectivă a rezultatelor, ceea ce a dus la dezvoltarea unei noi ramuri a *psihologiei aplicate* — psihologia profesiunilor, a aptitudinilor profesionale.

Necesitatea practică a diagnosticării *aptitudinilor generale și speciale* a stimulat, de asemenea, elaborarea de teste pentru *determinarea diferitelor componente mai simple ale acestora*. Din categoria respectivă, foarte bogată și variată, fac parte *testele pentru diagnosticări senzoriale, perceptive, motrice, de atenție și observare, de reprezentare, memorie, imaginație, capacitate de verbalizare, abilitate mentală, de asamblare, combinare, completare, de afectivitate și voință, asupra cărora, firește, nu putem insista.*

În ultima vreme, *metoda testelor și a randamentului* a fost corelată, în special în S.U.A., cu *metoda comportamentului*. Această tendință dezvoltată în cadrul și sub influența diferitelor teorii (behaviorism, structuralism, pozitivism logic, operaționalism, teoria informației și a modelelor, teoria factorială ș.a.), chiar dacă n-a dus prea departe revelarea funcțiilor psihice, a componentelor specifice implicate și solicitate de varietatea acțiunilor și activităților umane, *a stimulat puternic* elaborarea unor *teste de personalitate*, în vederea diagnosticării însușirilor ei relativ constante — caracter, temperament, interese, motivații. Varietatea testelor de personalitate, modalitățile specifice de utilizare a lor, rezultă din însuși faptul că *în psihologia burgheză contemporană* conceptul de personalitate este încă foarte ambiguu, neunitar determinat, opunerea acestor teste celor de inteligență, eficiență, aptitudini fiind o consecință a neincluderii laturilor respective în *sfera definitorie a personalității*. Prin *testele de personalitate* însușirile psihice sînt abordate fie *analitic* (prin observații și chestionare), *fie global, sincretic* (prin tehnicile proiective), diferențiere terminologică ce aparține lui H. Piéron și care a suscitat unele discuții, întrucît, fiind prea categorică, reflectă o viziune unilaterală [10]. Chestionarele — amplu utilizate în explorarea personalității — cuprind întrebări la care, de regulă, subiectul răspunde *prin da sau nu*. Din categoria celor frecvent utilizate menționăm: chestionarele de temperament (Bernreuter); de adaptare (Bell); de atitudini și interese profesionale (Thurstone, Strong); de psihopatologie (Woodworth, Shipley); de caracter (Reuchlin). În funcție de conținutul lor, ele se adresează diferitelor trăsături de personalitate — emotivitate, sugestibilitate, cinste, fidelitate în relatări, spirit de decizie, perseverență și altele.

Testele sincretice (tehnicile proiective) sînt utilizate în scopul obiectivării unor laturi, trăiri ale personalității, de care subiectul investigat fie că nu

[10] Vezi H. Piéron, *Traité de psychologie apliquée*, Tome I, P.U.F., Paris, 1960 (lucrare sistematică de mare amploare asupra problemei testelor, care ne-a fost de un real sprijin în ceea ce privește inventarierea și aprecierea diferitelor categorii de teste).

este conștient, fie că le maschează voluntar. Extrem de răspîndite în psihologia burgheză din ultimele decenii, o clasificare, o grupare riguroasă, a tehnicilor proiective, constituie o operație dificilă. Încercările făcute în acest sens (Gardner Lindzey, Eysenck, Lawrence Frank ș.a.) au la bază o diversitate de criterii: materialul utilizat, produsul final realizat de subiect, aspectele personalității proiectate puse în evidență. Inventarierea lor sistematică devine aproape cu neputință, ele fiind utilizate nu numai în studiul diferitelor manifestări normale ci și al celor patologice. În orice caz, din categoria tehnicilor proiective mai frecvent utilizate (cu preocuparea de a se determina diferite atitudini, tendințe, aspirații, idealuri, complexe sufletești, conflicte motivaționale ș.a.) amintim: testul de apercepție tematică (thematic aperception test),[11] denumit pe scurt T.A.T., elaborat de Morgan și Murray (1935), testul Rorschach (petele de cerneală), testul Szondi (utilizat mai ales în psihiatrie), testul Rosenzweig (tehnica frustării), testul Jung (asociații de cuvinte), testul Wartegg (de completarea imaginilor), testul mozaic (de construcție) al lui Löwenfeld ș.a.

Dacă pînă în 1940 chiar și în Occident existau puține lucrări referitoare la principalele metode proiective și destul de puține tehnici proiective (de exemplu, metoda asociativ-verbală — — Jung; testul de apercepție tematică — Morgan și Murray; testul Rorschach), în prezent ele s-au diversificat extrem de mult, iar numărul lucrărilor și al revistelor ce le sînt consacrate se ridică la zeci de mii.

Întrucît tehnica aplicării testelor proiective este complexă, iar interpretarea rezultatelor obținute implică o competență deosebită, cadrele de cercetători care le utilizează sînt inițiate și formate special prin numeroase institute de cercetări. Cu toate acestea, eficiența, semnificația diagnostică a tehnicilor proiective, rămîn încă să fie dovedite prin rezultate certe, obiective și cu mult mai convingătoare.

Prin această precară semnalare și ilustrare a principalelor categorii de teste (mentale, de aptitudini, de personalitate) nu ne putem face, evident, decît o imagine vagă asupra dezvoltării ample pe care o cunoaște *metoda testelor în psihologia burgheză contemporană*. În realitate, inventarul actual al testelor este de o bogăție și varietate aproape inepuizabilă. Există, de asemenea, numeroase lucrări consacrate sistematizării și descrierii diferitelor teste, de exemplu, cele ale lui Ballard, Fr. Baumgarten, Claparède, Terman, Stern, Decroly, Ledent, Oléron, Toulouse, Piéron, Pichot, Iff, Meili ș.a. Caracterul eterogen al testelor utilizate implică invincibile dificultăți de sistematizare și de clasificare a lor. Încercările făcute în acest sens, avînd în vedere fie funcția diagnostică atribuită testelor (de dezvoltare, de involuție, de deteriorare), fie modalitățile de constituire și aplicare a lor, înclină spre următoarele grupări care, cu toată relativitatea criteriilor, pot servi de reper: *teste pedagogice și psihologice; teste cu aparate și cu „hîrtie-creion", verbale și neverbale (de performanță), analitice și sintetice, de dezvoltare și aptitudini, de caracter sau personalitate, clinice sau psihometrice,*

[11] Utilizînd acest T.A.T. în scopul determinării conflictelor motivaționale la adolescenți (studenți), probele respective s-au dovedit a fi mai eficace pentru diagnosticarea tipurilor speciale de activitate umană și îndeosebi a funcției imaginative.

diagnostice, de diferențieri prognostice etc.[12] În orice caz, se așteaptă o clasificare a testelor după criterii științifice cu mult mai riguroase și mai unitare, ele fiind încă în plin proces de îmbogățire a repertoriului și de diferențiere.

Extinderea vertiginoasă și cu mare rază de cuprindere a *metodei testelor* se datorește desigur unui complex de factori, susținuți în primul rînd de necesități social-istorice.

Dificultățile legate de utilizarea laboratoarelor experimentale (aparatură costisitoare, calificare specială și de durată, spectrul problematic circumscris la cele mai simple elemente psihice ș.a.) sînt sensibil compensate de *particularitățile aplicării testelor* — accesibilitatea valorică, posibilitatea de a le transporta, multiplica și adapta cu ușurință, de a le aplica după o tehnică relativ simplă și cu operativitate, nu numai individual, dar și colectiv, de a exprima rezultatele într-un limbaj statistico-matematic obiectiv, ușor de verificat, de demonstrat și de comparat. Mai mult decît atît, testele sînt aplicabile într-o diversitate de domenii și organizări instituționale — industrie, economie, armată, școală, clinică, la întreaga viață socială. De asemenea, registrul funcțiilor și al particularităților psihice măsurate cu ajutorul testelor (cel puțin intenționat) s-a îmbogățit treptat, extinzîndu-se asupra tuturor fenomenelor — senzații, gîndire, imaginație, memorie, atenție, deprinderi, temperament, caracter, interese, aptitudini, motive, precum și asupra tuturor nivelurilor de dezvoltare psihică, asupra psihicului normal, asupra deficiențelor și stărilor patologice.

Principala cauză și condiție socială a îmbogățirii și perfectării continue a metodelor de cercetare rămîne însă, avînd tendințe de intensificare, *nevoia de optimizare a activității umane, necesitatea de a-i spori eficiența prin detectarea în timp util, prin exersarea continuă și utilizarea rațională a tuturor capacităților, forțelor și resurselor umane.* Amploarea utilizării testelor s-a realizat simultan cu diversificarea continuă a probelor elaborate. Acestea, diferite ca structură, funcție, finalitate, particularități aplicative, solicită operații, intelectuale și acțiuni de niveluri și grade de complexitate cu spectru larg, condiționat de obiectivele concrete ale cercetării, de activitatea psihică investigată și măsurată. Frecvent, probele incluse în diferite teste sau baterii de teste constau în: *ordonarea* obiectelor (după volum, greutate, formă, culoare); a unor versuri disparate după rimă sau sens, a unor noțiuni după gradul de generalizare; asamblarea elementelor constitutive ale unui obiect, tablou; sesizarea elementelor incompatibile ale unui obiect, tablou, ale unei definiții, povestiri; efectuarea mentală a unor calcule și operații aritmetice; interpretarea unei imagini, a unui tablou; efectuarea unor asociații libere sau dirijate; rezolvarea unor probleme, exerciții; îndeplinirea unor activități practice în anumite condiții de timp, de loc, de modalitate; bararea unor anumite semne, grafeme sau cuvinte dintr-un anumit text; reproducerea după indicații specifice a unor cuvinte, cunoștințe memorate anterior; compunerea unor texte, povestiri din imaginație sau pe baza unor imagini, descrieri, și multe altele, de tipul celor menționate doar cu titlul de exemplu orientativ.

Deși testele reprezintă o variantă a experimentului, nu orice probă experimentală poate fi considerată *test*, ci numai aceea care satisface unele condiții specifice referitoare la: *facilitatea și obiectivitatea notării* rezultatelor prin cifre sau semne (+ și —); *finețea discri-*

[12] Vezi V. Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1965, p. 80.

minativă privind timpul de reacție sau viteza rezolvării unor sarcini variate (pînă la sutimi și miimi de secundă); *limita reușitelor în raport cu grupul examinat* (50% în conformitate cu logica statistică astăzi unanim acceptată); *gradul de acoperire a criteriului și a populației* (numărul eficient al testelor variază între 5—10—20 sau mai multe, pînă la 100, în funcție de complexitatea criteriului, adică a funcției măsurate, iar numărul de 100 de persoane reprezintă eșantionul, fragmentul, minimul de populație, care poate să ajungă chiar pînă la 10 milioane în cazuri mai rare); *fidelitatea măsurării* fiind dependentă de natura probelor aplicate, de sistemul de notare, de instrumentul de măsurat, de oscilațiile individuale posibile, de ecuația personală a experimentatorului, implică o evaluare obiectivă prin raportarea rezultatelor la *indici de echivalență* (cuprinși între 0,80 și 0,90); *validitatea testelor*, măsurarea cu ajutorul lor a aceleiași funcții, a aceluiași criteriu (atenție, memorie, inteligență ș.a.) și proporție de criteriu, ce se verifică uneori prin aplicarea unui test paralel, al unui criteriu extern — activitatea profesională; *valoarea predictivă* (prognostică) a testelor, care, fiind dependentă de numeroase condiții ereditare, sociale, personale, s-a dovedit deosebit de relativă.

Nu numai condițiile, dar și tehnica aplicării testelor constituie o problemă vastă, care ar merita să fie abordată mai pe larg, fiind de interes practic deosebit [13].

Testele — fiind probe riguros standardizate — datele, rezultatele obținute pot fi *ierarhizate și comparate cu ușurință* prin aplicarea lor în condiții uniforme (individual sau colectiv, cu instrucțiuni scrise sau verbale stereotipe, în același interval de timp și cu aceleași modalități de rezolvare, prin utilizarea aceluiași sistem de notare, ordonare și exprimare a rezultatelor prin mijloace grafice și numerice adecvate). Măsurile pe care se întemeiază diferențele ierarhice sînt de tipuri diferite, în conformitate cu funcțiile și însușirile diagnosticate — *măsuri fizice* (cantitatea de lumină, intensitatea sonoră, temperatura, viteza ș.a.), *munca efectuată*, intervalele temporale, viteza de execuție a probelor, numărul acțiunilor efectuate, al imaginilor clasate, al literelor sau semnelor barate, al răspunsurilor corecte sau false ș.a. Eterogenitatea măsurilor este, mai ales în prezent, datorită progreselor înregistrate de teoria informației și cibernetică, considerabilă; sistemele de măsurare sînt însă inegale ca precizie, semnificație, modalitate de exprimare statistico-matematică, grafică (curba de variație gaussiană ce simbolizează totalitatea, frecvența ideală a rezultatelor la un infinit număr de măsurători; histograma și poligonul frecvențelor care indică curba reală de frecvențe, ogiva lui Galton care exprimă caracteristicile esențiale ale fenomenului studiat).

În aplicarea testelor, mai ales în trecut, s-a urmărit simplitatea, accesibilitatea, economia de efort și de mijloace materiale, ceea ce, în pofida avantajelor, a și diminuat sau chiar a prejudiciat eficacitatea lor științifică.

Aceste sumare referințe la metoda testelor se cer, evident, completate cu unele mențiuni critice de *principiu științific și metodologic*. De acest aspect esențial al problemei ne vom ocupa în continuare.

Conf. univ. ELENA MAFTEI
Universitatea București

[13] Pentru obținerea unor informații mai detaliate și mai concrete poate fi consultată cu interes și folos real lucrarea lui N. Mărgineanu, *Elemente de psihometrie*, Editura Institutului de psihologie din Cluj, 1938.

Limba în problematica pedagogică

„Nu e de îngăduit nimănui să formuleze ceea ce nu pricepe, sau să priceapă ceea ce nu poate formula. Căci cel care nu poate să exprime cugetările spiritului său e o statuie, iar cel care nu pricepe ce vorbește e un papagal. Cultivăm oamenii și voim să-i cultivăm repede, ceea ce nu e cu putință decît dacă limba face aceleași progres cu lucrurile și lucrurile cu limba".

COMENIUS

Una din problemele pedagogice e, în termenii ciberneticii, realizarea „conexiunii inverse" (capacitatea profesorului de a fi informat asupra reacțiilor elevilor în timpul activității didactice — condiție a dirijării procesului instructiv-educativ). L. N. Landa [1] remarcă un lucru important: „Deficiența principală a procesului de învățămînt în situația lui actuală constă în aceea că el se desfășoară ca un proces cu o conexiune inversă nesatisfăcătoare". Apoi, plecînd de la niște considerații statistice (socotim că nu suficient de fine, vom vedea îndată de ce) ale americanului D. Porter — din 1958 — care a calculat — probabil cît se poate de exact — că, într-o lecție reușită de limba maternă, fiecare elev trebuie să primească în 20 de minute, din partea profesorului, 150 de întăriri (30 de elevi — 4 500), ceea ce „nu se poate", ajunge la concluzia că mașinile cibernetice pentru învățare sînt singura soluție posibilă. Din relatarea lui Landa reiese că Porter consideră cele 150 de întăriri acordate fiecărui elev diferite de cele acordate celorlalți (pentru că altfel nu s-ar însuma 4 500), ceea ce ni se pare o exagerare, o absolutizare a particularităților individuale ale elevilor și, totodată, o ignoranță în privința capacității informaționale a vorbirii și a limbajului uman în genere. Interesant e că nici articolul lui Landa nu face vreo aluzie la comunicarea orală și scrisă, prin limbă, dintre profesor și elev. Noi sîntem convinși că pe această cale, dacă e bine stăpînită de profesor și elev, în 20 de minute numărul întăririlor (de diverse feluri) poate fi mult superior lui 150 pentru fiecare elev (la o scară mai subtilă decît cea considerată de Porter), corespunzînd și unei conexiuni inverse superioare. Pe de altă parte, un semnal lingvistic, obiectiv *același*, poate constitui pentru un auditoriu de 30 de elevi (pus la curent cu criteriile generale ale decodării corecte) tot atîtea semnale relativ *diferite*, diferențiate în procesul receptării conform particularităților individuale ale respectivilor elevi. Un autor nu-și scrie cartea în cîte o versiune pentru fiecare cititor. Nu vrem să negăm cîtuși de puțin valoarea mașinilor cibernetice de învățat, însă considerăm că limbajul uman — *bine stăpînit de cei doi poli ai comunicării* —, și în primul rînd folosirea limbii orale și scrise (mult mai bogată logic, dar mai ales stilistic) este soluția *principală* pentru înfăptuirea unei conexiuni inverse cît mai eficiente. De altfel Landa însuși socotește că profesorul, eliberat de sarcini inferioare (atribuite de la un timp mașinilor), va fi preocupat de rezolvarea unor „probleme metodice mai complexe", de „strategia predării" etc., plan înalt de activitate, care pretinde, evident, un grad înalt de expresivitate logică și artistică limbajului uman — încă o dată, *principal* mijloc de comunicare didactică. Limba e ubicuă și esențială în educație, aceasta fiind, în sensul ei cel mai amplu, comunicare, informare și formare multilaterală prin comunicare, iar aceasta — comunicarea — e din ce în

---

[1] *Despre abordarea cibernetică a teoriei învățării* în *Dialectica marxistă și științele moderne*, vol. IV — *Probleme filozofice și sociale ale ciberneticii*, București, Editura politică, 1963, p. 269.

ce mai mult și mai lesnicios posibilă, mai eficace, cu cît se bizuie, la rîndul ei, pe un grad de informare și formare mai înalt al polilor ei — educat și educator. („Cu cît se instruiește mai mult, cu atît are mai multă ușurință în a se instrui" [2]). Vorbirea și scrierea, bine stăpînite, deci bine *cultivate* prin studiul limbii, constituie un mijloc didactic (în sensul larg „didactic", cuprinzător și al domeniului moral, ca la Comenius) de enormă însemnătate în lupta cu „entropia" [3] școlară și generală, pentru evitarea cît mai intensă și adîncă a obturării canalelor de comunicare între oameni.

Însemnătatea limbii a fost relevată în termeni mai generali sau mai speciali de pedagogi din toate timpurile. Predecesorul lui Comenius, marele umanist spaniol Juan Luis Vives, afirma că din studiul limbilor „decurg, apoi, celelalte arte și discipline", în sensul că limba conține lumea și, prin urmare, e un ghid neprețuit în cunoașterea ei și, concomitent, în formarea deprinderilor de acțiune asupra acesteia. Citatul dat din Comenius drept *motto*, deși ar putea fi însoțit de nenumărate altele, e el singur destul de semnificativ (în sensul, parafrazat aci și poate amplificat de noi, dar esențial același, că limba e un factor permanent de legătură între intuiție, abstracție și practică — factor esențial de realizare a principiului intuiției; limba contribuie în mod capital la sinteza senzorială umană — leagă simțurile între ele (văz, auz etc.) —, însă și la sinteza psihică globală (leagă simțurile de gîndire, afectivitate). Ar fi de citat mulți alți pedagogi. Ne vom opri numai la Condillac, pedagog strălucit, cu toate că mai puțin cunoscut în această privință, deoarece atinge în plin un aspect esențial al problemelor dezbătute aci. El *începe*, în educație, cu cunoștințele despre limbă, pentru că „arta de a vorbi, arta de a scrie, arta de a judeca (raisonner) și arta de a gîndi (penser) nu sînt, în fond, decît una și aceeași artă..." [4] Iată de ce consider arta de a vorbi drept o metodă analitică ce ne conduce din idee în idee, din judecată în judecată, din cunoștință în cunoștință; și ar fi să-i ignorăm tocmai virtutea principală, dacă am privi-o doar ca pe un mijloc de a ne comunica gîndurile" [5]. Iată deci afirmat caracterul formativ al limbii, de unde se deduce și valoarea instrumental-didactică a acesteia: prin ea gîndește Condillac să determine copilul, încă de la opt ani, să-și dea seama de „mecanismul" intelectual, cu alte cuvinte să se autocunoască, deci — adăugăm noi — să se poată autoeduca, să poată fi colaboratorul educatorului, să-l „învețe" — conform concepției comeniene — la rîndul său pe educator și, mai mult, pe baza autocunoașterii din ce în ce mai complet exprimate, să contribuie chiar *activ*, întrucîtva *conștient*, la realizarea conexiunii inverse. (Autoeducația nu are cum să fie o „generație spontanee", apărută *imediat* la ieșirea omului din școală, după cum nici educația prin alții nu sfîrșește o dată cu școala).

Studiul limbii are așadar scopul realizării unui vehicul de comunicare excelent, cît și pe cel formativ privind întreaga personalitate. De altminteri, cele două funcții ni se par strîns legate și reciproc stimulatorii; între informare —

[2] Etienne de Condillac: *Oeuvres complètes*... Â Paris, chez Dufort, 1803, T. VIII-e, p. XII.

[3] Termen de bază în filozofia cibernetică, la Norbert Wiener, preluat de la Gibbs cu înțelesul de măsură a haosului (acesta opus ordinei, care e condiționată de un nivel cît mai înalt al comunicării). V. Norbert Wiener, *Cybernetics and Society*, editat de Houghton Mifflin Company, 1954.

[4] *Op. cit.*, vol. VIII, p. XXXVIII.

[5] *Op. cit.*, vol. VIII, p. XLI-XLII.

cînd e corectă și rațională — și formare nu aflăm un abis. Scuzîndu-se oarecum că face o „metaforă", că folosește un „element fantastic", justificîndu-se prin constatarea că „fantasticul a servit întotdeauna filozofia și Platon nu roșea slujindu-se de metafora cavernei" și prin semnalarea de către J. Bronovski a faptului că „matematicile constituie cea mai colosală metaforă imaginabilă și trebuie judecate prin succesul acestei metafore", Norbert Wiener imaginează „ad absurdum" transmiterea, comunicarea întregului organism uman la distanță (nu numai a vocii, să zicem, prin telefon, sau a imaginii prin televizor). „...Distincția dintre transportul *material* (s.n.) și transportul *mesajelor* (s.n.) nu e teoretic nici permanentă (prin natura sa), nici de neanulat".[6] Am recurs la această admirabilă imagine a lui Wiener pentru a ilustra, indirect dar pregnant, unitatea dialectică dintre informare și formare. Montessori diferențiază prea radical, face metafizică, atunci cînd desparte *a înțelege* de *a gîndi creator*.

Vrem acum să relevăm un alt aspect pedagogic al valorii studiului limbii. Tot Condillac mărturisește: „Compunînd aceste lucrări (*Grammaire* și *Traité de l'art d'écrire*), planul meu era mai puțin să-l învăț propria lui limbă (e vorba de un prinț de Parma, elevul său), cît să-l fac să reflecteze la ce știa din ea"[7]. Deci studiul limbii nu are *în primul rînd* un caracter normativ, ci unul de *motivare* a normelor spontan cunoscute — *spontan* cunoscute pentru că limba deține, interior, normele, și nu numai pe cele gramaticale, ci și pe cele stilistice, indiferent cum le întrupează, cît de variat, mai ales pe cele din urmă —, toți oamenii și mai ales scriitorii, căci altfel cum ar fi posibile criteriile frumuseții? Interesant e că același Condillac preconizează, anticipînd stilistica modernă, abordarea rațional riguroasă, pe calea limbii, a lucrărilor de imaginație. Concluzia e că viziunea strict *formal* normativă, descriptivistă, a învățării limbii e falsă și ar trebui evitată, deoarece altfel, întîi, imaginea copilului asupra limbii se rupe de practica vorbirii, se depărtează de interesul copilului sau îl angajează nepotrivit, și apoi pentru că nu se ajunge la *conștientizarea limbii*. Or, tocmai acest aspect pedagogic al valorii studiului limbii, *conștientizarea* fenomenului lingvistic, ne interesează în cel mai înalt grad: atît în vederea stăpînirii superioare a unui instrument informativ-formativ perfect, pentru viața socială și individuală *nemijlocită*, cît și pentru împlinirea unei concepții științifice, materialist-dialectice despre lume, care nu e completă fără înțelegerea și situarea subiectivității umane (v. *Tezele asupra lui Feuerbach* de Karl Marx și *Caietele din închisoare* ale lui Antonio Gramsci[8]); iar conștientizarea limbii, situarea ei lucidă într-un complex cauzal, dialectic vast, înseamnă deschiderea unei porți — științei — către interiorul omului. Nu întîmplător umanismul renascentist e în așa de mare măsură filologic. Iar Gramsci, creatorul partidului comunist italian și remarcabil teoretician marxist, spune: „Trebuie... demonstrat că toți oamenii sînt „filozofi", definind limitele și caracteristicile acestei „filozofii spontane", proprie oricărui om, adică ale filozofiei cuprinse în limbajul însuși, *care e un tot de noțiuni și concepte determinate și cu siguranță nu unul strict gramatical de cu-*

[6] Norbert Wiener, *Cybernetics and Society*, editat de Houghton Mifflin Company, 1954, cap. V.

[7] *Op. cit.*, vol. VIII, p. 33.

[8] Antonio Gramsci, *Opere alese*, traducere și note de Gilbert Moget et Armand Monjo, Paris, Editions sociales, 1959.

vinte goale..." (s.n.)[9] În limbaj „e conținută o concepție determinată despre lume..." [10].

Ultimele două citate ne apropie de o problemă pedagogică prea puțin abordată pînă acum : limba și posibilitatea constituirii unei *semeiologii pedagogice* *. Nu încape îndoială că, după toate cele arătate pînă acum, vorbirea și scrierea în învățămînt constituie un simptom extraordinar de fecund pentru cercetător, și de neocolit. Capacitatea cercetătorului de a decoda cît mai mult din mesajele reciproce *profesor — elev*, de a pătrunde critic, prin descifrarea limbajului (intențional și neintențional, uneori în contradicție) pe toate planurile — gramatical, stilistic, fonic, gestic, grafic — în intimitatea procesului de învățămînt, este de o importanță covîrșitoare pentru efectuarea în bune condiții a observației, din care să decurgă apoi experimentul și alte metode (a căror utilizare, nedeterminată de observația competentă, e sterilă și derutantă). E timpul afirmației că un raport sistematic, practic și teoretic între cercetarea pedagogică și cea lingvistică se impune. În orice caz psihopedagogia lingvistică s-ar cădea să fie un sector esențial al psiholingvisticii. Aplicarea ciberneticii n-are cum ocoli problema factorului lingvistic în școală și să nu implice relația cu lingvistica, într-un moment cînd tendința aberantă, extremă (asemantică și anistorică) a structuralismului e depășită, cînd Roman Jakobson susține corelarea fonologiei cu gramatica [11] ; sau afirmă clar legitimitatea lingvistică a registrului semantic („Ani de zile am luptat pentru anexarea sunetelor cuvîntului la lingvistică, constituind astfel fonologia. Acum trebuie să deschidem un al doilea front : avem sarcina să incorporăm *semnificațiile* (s.n.) lingvistice științei limbajului" [12]); sau își pune problema raportului dintre lingvistica sincronică și cea diacronică, a transferului metodologic de la sincronism la diacronism [13] ; sau înrudește atît de profund lingvistica și poetica [14].

Sîntem convinși că și lingvistica ar avea de cîștigat din studierea aspectului lingvistic al procesului instructiv-educativ și că propunerea unei colaborări cu pedagogia și psihologia pedagogică nu poate rămîne fără ecou. „Lingvista sum : lingvistici nihil a me a alieno puto", îl parafrazează, tot Jakobson, pe Terentius [15]. Credem, de pildă, că studierea metalimbajului în școală ar fi cît se poate de utilă, acesta ocupînd un loc deosebit în procesul învățării etc.

Nu e greu să ne dăm seama cît folos ar trage cercetarea pedagogică dintr-o asemenea colaborare ; dar cadrele didactice, și ele, ar putea fi înarmate cu programe din ce în ce mai eficiente, apoi cu cunoștințe și deprinderi semeiologice de mare preț. Sub alt raport, considerînd pe bună dreptate învățătura drept munca educatorului și elevului, pot da de gîndit (atît pedagogului, cît și lingvistului) următoarele considerații dintr-un articol semnat de Tatiana Slama Cazacu [16] : Lingvistica ar putea aduce „o contribuție practică (la bunul mers al muncii în general) nu numai în depistarea unor greșeli de limbă care se pot

[9], [10] Antonio Gramsci, *op. cit.*, p. 17.

* Din cît știm, Lady Victoria Welby e prima care preconizează, pe tărîm pedagogic, o știință numită de ea „Significs". În același sens vorbim și noi de o *semeiologie pedagogică*.

[11], [12] Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, traduse din engleză și prefațate de Nicolas Ruwet, Paris, Les éditions de minuit, 1963, p. 161-206.

[13] *Op. cit.*, p. 68-77.

[14] *Lingvistică și poetică*, în *Probleme de stilistică*, București, Editura științifică, 1964, p. 83-125.

[15] *Essais de lingvistique générale*, p. 27.

[16] *Aspecte lingvistice ale comunicării în procesul muncii*, în *Studii și cercetări de lingvistică*, 1962, nr. 2, p. 227-244.

generaliza ușor, dar și, — *fapt posibil în procesul muncii organizate* (s.n.) — în fixarea, precizarea, unificarea termenilor... Lingvistica „aplicată" ar putea contribui de asemenea și la ameliorarea comunicării, prin studierea modalităților de stabilire a mesajelor optime în diferite situații de muncă" (p. 242-243). Autoarea se referă și la „importanța limbii vorbite, iar în cadrul ei, a formelor mai mult sau mai puțin specifice ale limbajului muncii, munca însăși reprezentînd ponderea cea mai importantă printre activitățile umane în schimbările evolutive ale limbii..., *în mecanismul osmozei dintre limba comună și vorbirea caracteristică situației de muncă în general și anumitor profesiuni în special*" (s.n., p. 241).

Această „osmoză" îl interesează pe pedagog nu atît din punctul de vedere al evoluției limbii, care, direct, îl interesează pe lingvist, cît din cel al integrării sau neintegrării vorbirii și scrierii școlare în totalitatea limbii vii, fenomen de mare și variată însemnătate pentru problematica pedagogică — pe care l-am mai abordat altundeva [17], cu un prilej relativ particular, discutînd importanța etimologiilor ca motivant al terminologiei speciale, de origină elină și latină etc., a diferitelor discipline. Reieșea totuși *în general* că insuficienta motivare semantică a limbii este cauza principală a tulburărilor în construcția gramaticală și dă naștere la ceea ce am denumit „jargon didactic", ceva ce sună fals și nu face față obligațiilor de comunicare și formare nici pe departe cît s-ar cuveni, ceva artificial în comparație cu limba vie. Nu-l considerăm pe acesta numai în ordinul logic — rezumîndu-ne la aspectul lexical și sintactic—, ci și în ordinul afectiv — observînd un anumit joc între fonetic și semantic, la rîndul său în raport cu gesticulația (atunci cînd e vorba de comunicarea orală dintre educator și elev, și, într-o măsură, chiar atunci cînd e vorba de cea scrisă *în clasă*, care e acompaniată întrucîtva oral și în orice caz gesticulatoriu, cu toate că mai puțin *intențional* — semnificativ, dar nu mai puțin *semnificativ* totuși). Vocea unui profesor, să zicem, e bună fiind clară și puternică (fizicește), însă egală (ca expresie) pe tot parcursul orei, monotonă ori variat animată în funcție de cu totul altceva decît de înțelesul celor debitate. Nesusținerea afectivă a expunerii, ori „susținerea" ei improprie, scade priza didactică a profesorului asupra elevilor, și pe cea educativă — în sensul restrîns (disciplinară)—, de unde superficialitatea receptării și rumoarea clasei, urmate sau de ridicarea otova și pasivă a vocii profesorului, de obicei însoțită de transformarea rumorii în vacarm, sau de adoptarea (în timp, treptat) a unui ton ostil— iarăși străin de încărcătura semantică a celor spuse —, sau (cu condiția unei severități abstracte — altceva decît rigoarea autentică, nuanțată și convingătoare) de adoptarea unui ton sacerdotal-pedagogic, superior-concesiv, sau a unuia demagogic, adesea concretizat în mimarea celui pueril (ambele, deși opuse, fețe ale aceleiași medalii: închipuirea că vîrsta pueril e „o altă speță" și încă una inferioară, deși pentru unii „amenințătoare" — în ultimul caz determinînd demagogia pomenită mai sus—, închipuire nutrită adesea de o înțelegere metafizică, deci dogmatică, a particularităților de vîrstă, uitîndu-se că celor mici le e *natural* să fie copii, după cum și celor mari să fie maturi, iar nu imitatori servili, ridiculi și de loc atrăgători ai manierelor copilărești; în acest *natural* comun diferitelor faze ontogenice — chiar filogenetice — ale omului, stă și *firescul pedagogic* al comunicării

[17] *Cu privire la utilizarea lexicului în școală*, în „Revista de pedagogie", 1966, nr. 3, p. 33-43.

de la om la om, de la generație la generație, de la epocă la epocă etc.).

Care e cauza nepotrivirii relative a tonului (și a gesturilor) față cu înțelesul spuselor? (Spunem *relativă*, pentru că ne referim la o nepotrivire față cu înțelesul adînc, *obiectiv*, al celor propuse de programele școlare — atunci cînd sînt bine propuse—, căci altfel vocea și gesturile se potrivesc oricum unui conținut, însă nu celui bine programat, ba poate tocmai stării de indiferență față de acesta etc.). Răspunsul mijește chiar în paranteza abia închisă. Un exemplu: nimeni n-ar programa (la nivelul „pașilor mici") lipirea epitetului „strălucit", cu orice chip și exclusiv, numelui și titlului de poet ale lui Eminescu; însă: — Cine este Eminescu? întreabă o profesoară de română la clasa a VI-a. — Cel mai mare poet al nostru... răspunde un elev, intonînd *timid*. — Nu! Cum am spus? i-o taie profesoara. — Cel mai strălucit..., își amintește copilul, cu o fericire tot timidă în ton, *însă bineînțeles aproape fără nici o relație cu sensul istoric și definitoriu al epitetului*. — Așa!, încheie profesoara dialogul, cu o satisfacție despotică *tot atît de străină sensului obiectiv al celor discutate*, și continuă cu o apologie emfatică — în ton, în lexic și în sintaxă — a poetului. Uneori, emfaza de acest soi se consideră vorbirea didactică cea mai eficace și frumoasă. De fapt, această vorbire *(una* din formele „jargonului didactic") se substituie unei vorbiri care să convie într-adevăr sensului adînc și organizării logice a materiei bine programate și să fie într-adevăr frumoasă. S-ar părea, poate, că lupta împotriva „jargonului didactic" înseamnă despecificizarea limbii pretinse necesar de învățătură și de activitatea școlară globală. Dimpotrivă. Însă specificul trebuie să se concretizeze într-un *stil* (compatibil cu limbajul sănătos și firesc, cu limba vie, adînc motivată, căreia să i se integreze). Diferitele stiluri generale și individuale sînt limpezi și vii cu cît exprimă mai multă competență și aderare afectivă în diferitele domenii ale vieții cărora le sînt proprii („Ce qui se conçoit bien, s'ennonce clairement"; „Le style est l'homme même"). Tonul și gesticulația pedagogului (întrucît le privim ca purtătoare de afectivitate) trebuie așadar să acopere *adecvat* cît mai mult din încărcătura semantică bine programată a spuselor. Or, așa ceva presupune *cunoașterea autentică* a lucrurilor, singura care trezește sentimentele intelectuale și concomitent, sudat, simpatia dintre profesor și elev. Da Vinci (mare om al cunoașterii și al artei totodată) susținea că iubești cu atît mai mult, cu cît cunoști mai mult. Iar ca să transmiți această iubire, *pentru obiectul discutat* (educatorul — elevului), trebuie să o motivezi celuilalt așa cum ți-e motivată ție, să-l instruiești, să fii tu, educatorul, o „programă vie"; tot *ce* spui să fie clar, deoarece e bine conceput, iar *cum* spui (stilul) să te reprezinte ca om mișcat conform celor bine concepute. Esențial e să fii mișcat de ceea ce *intenționezi* să spui. Atunci comunicarea își atinge *scopul* în cea mai mare măsură. Chicoș Rostogan e preocupat afectiv de altceva decît „intenționează" sau trebuie să spună (e preocupat de disprețul său pentru elevi și de terorizarea lor), deci adevăratul scop didactic nu e atins. Caragiale, însă, preocupat intens de crearea tipului, își atinge perfect ținta, comunicîndu-ni-l. Comunici ceva *involuntar* comic sau lamentabil, atunci cînd nu aderi logic (lexical și gramatical) și afectiv (stilistic) la ce spui; și elevii o simt (unii articulează și judecăți) rîzînd, plictisindu-se, ori *prefăcîndu-se* că ascultă.

O dată ce „limba este realitatea *nemijlocită* (s.n.) a gîndirii"[18], o dată ce lim-

[18] K. Marx și F. Engels, *Ideologia germană* — în *Opere*, vol. 3, ed. a II-a, București, Editura politică, 1962, p. 467.

bajul în totalitatea lui exprimă și aderarea afectivă la cele spuse — condiționată de gradul pătrunderii celor spuse și, în schimb, reliefînd cele spuse — reiese cu prisosință rolul limbii, și al limbajului în general, pentru *intuiția* elevilor, nu doar pentru gîndirea lor. Dacă educatorul este *un model* de percepere și înțelegere pentru elev, atunci limba corectă și frumoasă poate fi socotită într-un fel un excelent „material intuitiv", iar cea necorectă și urîtă (cea care „închide" sensuri nepătrunse, insuficient *pătrunse, sau rău pătrunse, deci* sterile în sentimente intelectuale și în privința simpatiei dintre educator și clasă) poate fi socotită ori absența unui material intuitiv de prim ordin, ori, mai degrabă, prezența unuia care constituie, în limbajul ciberneticienilor, un *bruiaj*. (Acest aspect al *principiului intuiției* merită multă atenție.) Deorece „fiecare cuvînt (vorbire) generalizează" [19], de calitatea limbii (aceasta prezentă în planul ei sensorial, în proprietatea lexicală, în structura gramaticală, în stil), depinde și calitatea generalizărilor în procesul instructiv-educativ.

Și sectorul etic, respectiv educația morală, e angajat în această complexă dialectică (gîndire-afectivitate-limbaj). *Adecvarea* pe care am încercat s-o conturăm aici, cu cît se apropie de perfecție, e mai corespunzătoare unei *probități etice* în registrul intelectual, reverberînd însă și în cel al conduitei morale. Această probitate în latura *instructivă* a procesului de învățămînt își are corespondentul și în latura educativă (morală), [20] contribuind substanțial (și, *sine qua non)* la soluționarea problemei „legăturii dintre vorbe și fapte" în conduita morală a elevilor. Și, pentru că vorbeam de *conduită* în contextul de mai sus, ne vine în minte necesitatea unei analize a conceptului respectiv: credem că, în ultimă instanță, nu se urmărește numai o „conduită *morală*", ci o „conduită multilaterală" am spune (reflex al educației multilaterale), o conduită armonioasă. Asemenea analiză poate prilejui o luminare a dialecticii educației multilaterale. Educația morală făcută metafizic, ruptă de cea intelectuală, duce la un verbiaj vid (reflex al celui întrebuințat de educator), la ipocrizie (pe care, ca să reinträm — foarte ușor — în centrul temei articolului, tocmai acest „verbiaj vid" o înfățișează, fiind un *simptom* elocvent pentru cine stăpînește o semeiologie pedagogică în contact cu lingvistica și mai ales cu stilistica).

„Osmoza" dintre stilul limbii școlare și limba comună, în măsura în care are loc, am văzut că nu-i totuna cu o *topire* a primei în ultima, ci se realizează proporțional cu *specificul* primei, cu un stil cît mai potrivit procesului instructiv-educativ, de aceea firesc și ca atare în osmoză cu limba comună. Observația aceasta, luînd seama la caracterul *simptomatic* al limbii, aruncă o lumină puternică asupra unei probleme pedagogice de cea mai mare importanță: legătura dintre școală și viață. În spiritul celor discutate, spunem de la început că expresia ni se pare nenimerită — putînd duce la echivoc—, pentru că școala e în viață, nu *vizavi* de viață. Învățătura, funcție centrală a școlii, e un fapt de viață, legat de toate celelalte fapte de viață și *prelungit* în toate celelalte fapte de viață. Dar, aparent paradoxal, școala e cu atît mai conștient, mai bine și mai fecund legată de viața socială extrașcolară, cu cît își concretizează mai bine specificul, legile particulare, lucru căruia îi corespunde, ca oglindă simptomatică, dar și activă, formativă (cum afirmam tot aici cu altă ocazie), stilul ei specific de expresie, după cum jargonul di-

[19] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, București, E.S.P.L.P., 1956, p. 248.

[20] Vezi considerațiile din articolul nostru *Educație și instrucție*, în „Revista de pedagogie", 1965, nr. 7.

dactic (ilustrat aici numai parțial) e oglinda simptomatică, dar și activă, în sensul malformării, al unei rupturi relative a școlii de viața extrașcolară.

Pentru cercetător, din punct de vedere semeiologic, limba ca simptom e valoroasă oricum — bună, rea. Dar, din punctul de vedere al funcției ei de comunicare și de formare, am văzut că nu: întrucît e rea, trebuie făcută bună. Deci să ne întoarcem de la discuția teoretică la considerarea practicii și să facem unele propuneri.

Întîi, ceva în legătură cu pregătirea lingvistică a cadrelor didactice. Makarenko cerea pînă și studii de dicțiune — pe bună dreptate. Avînd în vedere importanța limbii în predarea *tuturor* obiectelor, afirmăm utilitatea unor noțiuni de lingvistică și stilistică nu numai pentru viitorii profesori de română sau de alte limbi, ci și pentru toți ceilalți. Spuneam *utilitate* înțelegînd și *necesitate*, adică nu „lux", „ornament" cultural. Nevoia pregătirii lingvistice a tuturor cadrelor didactice provine din caracterul *pedagogic* al muncii lor. Familiaritatea cu știința și arta cuvîntului e obligatorie pentru pedagog nu numai pentru că mărește capacitatea acestuia în educarea estetică a copilului, ci și pentru că, întotdeauna, așa cum arătam, mărește — pe o latură indispensabilă — capacitatea de realizare a principiului pedagogic al intuiției, și pentru că există o corespondență, presupusă de noi demonstrabilă, între adevărul științific și frumosul *autentic*, deosebit de vădită în procesul instructiv-educativ *. Dar, pentru a nu se ajunge la un „ornament" găunos și emfatic, care să comunice superficial sau să falsifice de-a dreptul ceea ce e într-adevăr programat (și bine programat), ci la un excelent instrument de comunicare, autoformare (a cadrelor didactice) și ulterior de formare (a elevilor), pregătirea lingvistică și stilistică a tuturor cadrelor didactice trebuie *împletită* cu însușirea specialității alese (prin motivarea logică și istorică a terminologiei speciale) și cu însușirea unei solide culturi *generale*. Un cadru didactic (chiar specialist în matematici sau în altceva) are nevoie de cultură generală ca să-și poată preda materia, conștient și sensibil, în *întregul* context al cunoștințelor ce se predau elevilor, însă mai ales ca specialist în pedagogie (deoarece *așa ceva* trebuie să fie înainte de a fi specialist în cutare sau cutare materie, iar specializarea în pedagogie implică — mai evident decît oricare alta — cultura generală). În fine, *mai cu seamă latura umanistică* a culturii generale, fiind cu limba în relații de formare reciprocă, condiționează desăvîrșirea *măiestriei pedagogice*, desfășurarea artistică a procesului de învățămînt: tonul, gesturile, retorica didactică vor fi cu adevărat pline, deci juste, iar cunoștințele și deprinderile de dicțiune — spre exemplu — nu vor fi *detașate*, cum apar la actorii superficiali, cărora „le place să se asculte", cultivînd o sonoritate neîntemeiată de adîncirea textului (astfel trădat).

Această propunere de principiu, credem că ar putea intra în aria preocupărilor celor ce programează învățămîntul de formare a cadrelor didactice, deoarece educația *multilaterală* a tuturor elevilor e mai lesne realizată prin oameni la rîndul lor multilateral educați și stăpîni pe un limbaj eficient în toate privințele. Desigur că un asemenea limbaj constituie un mediu valoros și activ pentru crearea unui limbaj din ce în ce mai înalt, corespunzător al elevilor, fără

* Ceea ce, iarăși, pretinde în primul rînd colaborarea pedagogului—cercetător — cu lingviștii, pe terenul unei stilistici a operei științifice scrise și orale, comparativ cu stilistica beletristicii stricto sensu; și, în al doilea rînd, considerarea raportului dintre educație și artă și a celui dintre pedagogie, critică și estetică.

de care comunicarea necesară în procesul de învățămînt (bilateral), apoi în viața productivă și în toată viața socială, nu se poate realiza optim, dar acțiunea celui dintîi asupra celui din urmă trebuie să aibă, drept nucleu coagulator, tratarea sistematică a limbii materne ca obiect. Pe scurt, pentru ca limba să devină un vehicul excelent, trebuie excelent tratată ca obiect. Așadar, cîteva observații generale și propuneri cu privire la predarea limbii române în școală și, prin strînsă asociație, la cultivarea ei extrașcolară.

Poate nu e întîmplător faptul că, așa cum remarcam în articolul nostru citat într-o notă anterioară, proprietatea sau improprietatea terminologică (lexicală) sînt primele și cel mai ușor *vizibile* atunci cînd observăm factorul lingvistic în procesul de învățămînt. Lexicul conține materialul logic și afectiv structurat prin sintaxă și stil. Pe de altă parte, lexicul nici nu există (decît, *parțial*, în dicționarele elementare) independent de sintaxă și stil ; tot așa cum nici sintaxa sau stilul nu există (decît, tot parțial, în abstracțiile instrumentale ale lingvistului) independent de lexic. Hașdeu subliniază apăsat importanța lexicului în lingvistică, socotind nedreptățită — la vremea lui — lexicologia față de gramatică (datorită dezvoltării școlii gramatice și a celei neo-gramatice în lingvistică). Dar, „modelîndu-se Dicționarul după Gramatică, s-a scăpat din vedere că sfera Dicționarului e cu mult mai vastă decît aceea a Gramaticii" [21]. Dicționarul se referă și la „sonuri", și la formă (căreia Hașdeu îi însumează și morfologia și sintaxa), și la sens (după Hașdeu, în mai mare măsură decît gramatica) ; apoi, neapărat la istoria limbii și, prin ea, la istoria totală a poporului. „...Gramatica nu numai se intercalează oarecum în dicționar, dar încă — chiar cînd o considerăm în deosebi — se întemeiază pe el..." (Urmează cunoscutul tablou sinoptic) [22]. Nu știu ce-ar fi „depășit" în aceste idei generale, acum cînd lingvistica modernă, după luptele *momentan* utile dintre sincronism și diacronism, dintre „lingvistic" și „extralingvistic", se autodepășește în tendința către o sinteză superioară, care să beneficieze de tot ce s-a cîștigat, totuși, de pe urma luptelor intestine dintre extremismele — încă o dată — momentan utile. În orice caz, pedagogic vorbind, aceste idei ni se par actual judicioase și fecunde. De pildă, ne aduc aminte să privim cu mai multă atenție problemele de vocabular în școala generală [23].

Tot în vederea conștientizării limbii și a situării ei științifice în ansamblul fenomenelor — pentru mintea elevilor — credem că gramatica ar trebui mult mai mult încadrată unor elemente de lingvistică generală. Vom insista asupra unui aspect capital : caracterul descriptivist și nemotivat — normativ al predării limbii române în școala generală (așa cum vocabularul elevilor nu se întemeiază istoric, gramatica nici ea ; micile, incompletele, neconcludentele, exterioarele informări istorice introductive din manualele claselor mari, nu pot fi luate în considerare). Gramatica (și limba în general) riscă să apară elevilor anistoric, dat irațional într-o măsură, ceea ce e de neîmpăcat cu formarea unei concepții materialist-dialectice despre fenomenele naturii și societății. De altfel și cel mai corect profesor de gramatică — pe cale pur descriptivă —, chiar pasionat pentru însușirea ei ca atare de

[21] B. P. Hașdeu, *Din Etymologicum magnum Romaniae... Bucăți alese și adaptate pentru clasele secundare superioare*, ed. V, Buc., E. Graevo Et. Comp., 1894, p. 13. În acest caz și în celelalte, transcriem textul în ortografia actuală.

[22] *Op. citat.*, p. 15.

[23] Vezi analiza, concluziile și propunerile noastre din articolul *Cu privire la utilizarea lexicului în școală*, „Revista de pedagogie", 1966, nr. 3, p. 33—43.

către elevi, dacă uită cumva că aceştia nu au fundalul istoric, studii de lingvistică, ajunge să se supere degeaba atunci cînd ei receptează trist şi ineficace această prăjiturică dură impregnată cu „tinctură cefalică" (imaginată de Swift în *Gulliver* — acolo mijloc de învăţare automată a matematicii).

Lipsurile în programarea predării limbii române sînt reflexul unui anistorism lingvistic încă destul de răspîndit, urmă anacronică a reacţiei structuraliste — necesară pe vremea lui Saussure sau Baudouin de Courtenay — împotriva vechiului istorism nesatisfăcător în multe privinţe *. Cîteva referiri la unele păreri lingvistice mai mult sau mai puţin recente şi care se leagă de problematica pedagogică. Pentru că tot am pornit de la lexic, începem şi acum cu o scurtă înfăţişare a discuţiilor privitoare la elaborarea *Dicţionarului limbii române literare contemporane*. S-a manifestat în general o mentalitate antiistorică izbitoare, căreia i s-au adus, ce-i drept, replici importante, dar din păcate zădarnic. Necesitatea etimologiilor în dicţionar, argumentată de acad. Iorgu Iordan („înţelesul de astăzi rezultă în mod firesc din unul anterior") şi de alţii, n-a fost recunoscută conform următoarei logici: „Într-un dicţionar explicativ şi normativ al limbii contemporane indicarea originii cuvintelor nu este neapărat necesară (sic !) pentru înţelegerea acestora, deoarece de multe ori sensurile actuale ale cuvintelor sînt *cu totul* (s.n.) altele decît cele etimologice [24]. Vrînd să justifice mai mult lipsa „biografiei" cuvintelor, acelaşi autor raţionează astfel: „Dar, într-un dicţionar al limbii contemporane, prezentarea sensurilor cuvintelor în ordinea frecvenţei sau a circulaţiei lor nu este mai puţin ştiinţifică decît cea cronologică în dicţionarele istorice, deoarece principiul frecvenţei sau al circulaţiei este şi el un principiu ştiinţific incontestabil" [25]. „Totuşi, *dorinţa* (s.n.) explicării etimologice este atît de *înrădăcinată* (s.n.) la noi încît în *Dicţionarul limbii române moderne* a fost satisfăcută" [26]. *Parţial* satisfăcută, pentru că, dacă am luat în limba noastră un cuvînt grecesc prin filieră franceză ni se dă doar „etimonul" francez. Dar problema pedagogică a dicţionarului (de care *nici un* dicţionar nu e străin) se pune în termeni clari, cu „soluţie" cu tot: „Dicţionarul istoric este o operă destinată în primul rînd lingviştilor, pentru explicarea istorică a faptelor de vocabular (care îi interesează, se vede, *numai* pe lingvişti). Vorbitorul obişnuit doreşte însă — aceasta i-o impun nevoile multiple ale vieţii — să cunoască şi să stăpînească *cît mai bine* (s.n.) limba contemporană..." [27]. Însă, potrivit întregii noastre argumentaţii, nu-şi va putea cunoaşte limba „cît mai bine" (fie şi pe cea *curat* contemporană) cineva străin de motivaţia istorică a acestei limbi. Descriptivul şi normativul, nemotivate, siluiesc gîndirea cauzală şi o împiedică să se dezvolte. Hasdeu, căruia îi dăm mai multă dreptate, destinează marele său dicţionar etimologic şi maselor, principializînd: „*Orice* (s.n.) mare dicţionar al unei limbi ar trebui să fie cartea de lectură cea mai răspîndită, cea mai atrăgătoare, căci acolo şi numai acolo se află deplinul νώτι σεαυτόν al unei naţiuni: „cunoaşte-te pe tine însuţi"... Carte de lectură pentru toţi fiii naţiunii, un mare dicţionar, zămislit şi săvîrşit după pla-

* E clar că n-avem cum respinge structuralismul de plano, ar fi o greşeală tot atît de mare ca şi anistorismul. De altfel, o serie de cercetări de lingvistică structurală modernă nu rămîn străine problemelor semantice şi istorice.

[24] D. Macrea, *Probleme de lingvistică română*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1961, p. 130.

[25] *Ibidem*, p. 145.

[26] *Ibidem*, *p. 130* (D. Macrea, *op. citat*).

[27] *Ibidem*, p. 145.

nul de mai sus, ar putea *şi-n şcoală* (s.n.) să înlocuiască acele compilaţiuni adesea insipide, mai toate indigeste, prin cari un spirit, fraged încă, se desgustă de citire, departe de a se instrui petrecînd sau de a petrece instruindu-se"[28]. Iar a susţine că, „în ceea ce priveşte istoria cuvintelor, *Dicţionarul limbii române contemporane* satisface totuşi şi această cerinţă, deoarece el redă sensurile lor *din ultima sută de ani*" (s.n.), că perspectiva unui secol nu este neglijabilă..., fiindcă în ultima sută de ani vocabularul (limbii române) a cunoscut o dezvoltare considerabilă"[29], toate acestea sînt o eludare a problemei istorice, care interesează „neapărat necesar" un mare dicţionar.

O eludare de aceeaşi categorie a problemei lingvistic-istorice, acelaşi *pars pro toto*, îşi face loc şi în prefaţa — semnată de acad. Al. Graur — la *Gramatica limbii române*, ediţia a II-a revăzută şi adăugită: „Altă simplificare introdusă în ediţia a doua priveşte atitudinea faţă de istoria limbii... Lucrarea *constituie o gramatică descriptivă* (s.n.) şi ca atare au fost eliminate micile adaosuri privitoare la cum a evoluat fiecare compartiment din antichitate şi pînă astăzi... Aceasta nu înseamnă că s-a adoptat un punct de vedere static, anti-istoric. Concepţia rămîne istorică în cadrul perioadei examinate, deoarece se diferenţiază de fiecare dată ceea ce se dezvoltă de ceea ce moare... şi se încearcă descoperirea tendinţelor actuale de dezvoltare"[30]. Şi, din nou, problema pedagogică, de data asta privitor la gramatică, se pune clar cu „soluţie" cu tot: „Această atitudine este de alfel impusă de caracterul *normativ* (s.n.) al Gramaticii"[31]. Prin urmare, din nou descriptivul şi normativul se rup matafizic de motivarea lor istorică (nu poate duce la motivare istorică faptul că „se încearcă descoperirea tendinţelor actuale de dezvoltare"; prezentul lingvistic conţine trecutul lingvistic)[32]. Acest fel de „proletcultism lingvistic", manifestat şi în alcătuirea anistorică a Dicţionarului şi în cea a Gramaticii, n-a putut să nu aibă un dăunător ecou pedagogic. Incompatibilitatea acestuia cu gîndirea ştiinţifică, materialist-istorică, reiese limpede din satirizarea nemiloasă a lui Dühring de către Engels[33]: „*Orice visător care vrea să reformeze societatea* — spune D-l. Dühring — *are fireşte, gata pregătit, şi un sistem pedagogic care corespunde noii sale vieţi sociale*". „Cu filologia nu va fi prea mult chinuit cetăţeanul în creştere al viitorului. *Limbile moarte vor fi complet înlăturate... iar limbile vii străine vor rămîne... ceva secundar.* Numai acolo unde relaţiile dintre popoare cuprind mişcarea maselor populare înseşi, aceste limbi vor trebui să fie făcute accesibile oricui, după nevoie, printr-o metodă uşoară. *Filologia cu*

[28] *Op. citat*, p. 18-19.
[29] D. Macrea, *op. cit.*, p. 146.
[30] *Gramatica limbii române*, vol. I, ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1963, p. 8.
[31] *Ibidem*, p. 8.
[32] De remarcat că, în prefaţa la volumul *Etimologii româneşti* (1963), acad. Al. Graur observă (pag. 5—6), pe bună dreptate repudiind, că „...se părăseşte, din concepţia neogramaticilor, tocmai ceea ce a avut pozitiv, adică interesul pentru faptele concrete, privite în mod istoric" şi că „... mare parte dintre lingvişti neglijează în primul rînd domeniul etimologiei". Apoi (pag. 6): „Cele mai multe şcoli actuale au părăsit complet istoria şi se ocupă de lingvistica descriptivă". Pentru ca, în continuare, să pledeze pentru îmbinarea sincronului cu diacronicul.
[33] Friedrich Engels, *Anti-Dühring*... ediţia a III-a, Bucureşti, Editura de Stat pt. lit. politică, 1965, p. 355—356. Citatele lui Engels din Dühring sînt deosebite prin litere italice.

adevărat creatoare se găsește într-un fel de gramatică generală și anume în *materia și forma limbii proprii*... Materia și forma limbii proprii pot fi însă înțelese — replică Engels — numai dacă se urmărește nașterea și dezvoltarea treptată a limbii, ceea ce nu este posibil fără a se studia în primul rînd formele sale moarte, și în al doilea rînd limbile înrudite vii și moarte. Cu aceasta ne aflăm însă din nou pe un teren prohibit în mod expres. Excluzînd astfel din planul său școlar întreaga gramatică istorică modernă, d-lui Dühring nu-i mai rămîne pentru studiul limbilor decît o gramatică tehnică de modă veche. Ura împotriva vechii filologii îl face să ridice produsul cel mai mizerabil al acestei filologii la rangul de *punct central al unei filologii cu adevărat creatoare*. Se vede cît de colo că avem de-a face cu un savant filolog care nu a auzit niciodată vorbindu-se despre filologia istorică... și de aceea nu caută *elementele de cultură eminamente moderne* ale filologiei la Bopp, Grimm și Diez, ci la răposații întru domnul — Heyse și Becker".

Nu e scopul nostru să lămurim aici valoarea intrinsecă a latinei pentru învățămîntul de cultură generală, nici a limbilor romanice*. Considerăm însă că pentru posedarea cît mai solidă și conștientă a limbii române, pentru dragostea față de ea — scop de seamă al educației patriotice —, problema întemeierii românei pe latină și pe comparația cu una sau două limbi romanice nu se poate trece ușor cu vederea de către cei care programează activitatea școlii generale (dacă adoptă vederile lui Engels și nu pe ale lui Dühring)... Și nu ni se pare insolubilă (din pricina aglomerării), pentru că problema aglomerării e de fapt problema ierarhiei și organizării cunoștințelor, a selectării lor și a metodologiei didactice; e mult mai mult o problemă de calitate decît de cantitate privită brut. Iar educația noastră nu urmărește să creeze specialiști prematuri (și, într-un asemenea caz, aproape iluzorii) ci oameni multilateral dezvoltați, posedînd cunoștințe și deprinderi esențiale, temeinice, sistematice, prin urmare ușor aplicabile și transferabile de la o muncă la alta, putînd face față cît mai bine dialecticii dintre fundamental și aplicativ. Aceste cunoștințe generale și ușor de particularizat la cerințele practicii depind într-o covîrșitoare măsură de posedarea unei limbi și unei gîndiri cît mai dezvoltate. Comunicarea, indispensabilă unei munci colective de mare randament și de înaltă calitate, e și ea în funcție de instrumentul ei principal.

Pentru un factor civilizatoriu și cultural atît de însemnat, cercetarea și practica pedagogică nu pot face niciodată prea mult.

TUDOR TOPA

* Un astfel de studiu aparte, tratat istoric și logic, ar fi interesant și util.

Pe marginea studiului privind dezvoltarea învățământului superior

Modalități de efectuare a practicii pedagogice în învățământul superior

Recentul studiu privind dezvoltarea învățământului superior în Republica Socialistă România, întocmit de Ministerul Învățământului pe baza indicațiilor conducerii de partid și de stat, reflectă grija și preocuparea permanentă a partidului și guvernului nostru pentru dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățământului superior, pentru adaptarea lui la cerințele contemporaneității și ale operei de desăvîrșire a construcției socialiste în patria noastră.

În ansamblu, acest studiu cuprinde măsuri temeinic argumentate din punct de vedere științific și pedagogic, a căror aplicare în practică va contribui în mod cert la ridicarea calității învățământului superior pe o treaptă și mai înaltă.

Unele din măsurile preconizate cred însă că ar trebui îmbunătățite înainte de a fi definitivate. În cele ce urmează, voi încerca să mă refer numai la una din problemele viu discutate în ultimul timp în presa pedagogică, precum și în alte organe de presă din țara noastră, problemă în care studiul elaborat de Ministerul Învățământului preconizează măsuri pe care aș dori să le supun unei analize critice. Este vorba de problema practicii pedagogice, activitate de importanță deosebită în pregătirea profesională a viitorilor profesori.

Nu numai cercetările pedagogice, ci și actele normative în vigoare elaborate de Ministerul Învățământului subliniază importanța practicii pedagogice, considerînd-o ca „o parte integrantă a procesului de învățămînt", care are drept scop „să consolideze și să îmbogățească pregătirea de specialitate, pedagogică și metodică a studenților și să le formeze deprinderi de muncă didactică și calitățile morale necesare educatorilor de tip nou" (ord. M.Î. nr. 2412/1959 cu privire la îmbunătățirea conținutului, organizării și desfășurării practicii pedagogice în instituțiile de învățămînt superior).

Credem că rolul practicii pedagogice, activitate corespunzătoare cu practica în producție pentru facultățile ce pregătesc cadre necesare economiei naționale, azi, în lumina teoriei marxiste a cunoașterii și a cuceririlor pedagogiei științifice marxiste nu mai poate fi de nimeni contestat. Problema este de a defini măsurile și modalitățile cele mai indicate (sub raport organizatoric, de conținut, etc.) de realizare.

De-a lungul anilor, de la reforma învățământului din 3 august 1948 și pînă în prezent, față de practica pedagogică din instituțiile de învățămînt superior s-au adoptat și unele atitudini greșite, uneori ea fiind — imediat după reformă — chiar scoasă din procesul de învățămînt, fapt care i-a determinat pe unii pedagogi să aprecieze că această activitate a fost privită mult timp ca „o cenușăreasă a învățământului superior", ori

a fost plasată la periferia activității didactice universitare. Trebuie să menționăm însă că, în ultimul timp, Ministerul Învățămîntului a luat o serie de măsuri juste, astfel că această activitate și-a adus treptat tot mai mult contribuția la pregătirea profesională a cadrelor didactice din învățămîntul nostru general, mediu și profesional.

Cu toate măsurile luate, nu putem să nu recunoaștem că în această activitate mai persistă încă o serie de neajunsuri care se reflectă în chip negativ în pregătirea absolvenților instituțiilor de învățămînt superior cu profil pedagogic.

În studiul elaborat de Ministerul Învățămîntului se arată: „creșterea considerabilă a numărului de studenți în universități și institute pedagogice și obligația de a încheia practica pedagogică (de observare și de probă) în timpul studiilor are drept consecință o mare aglomerare a școlilor la care se efectuează practica. În aceste condiții practica pedagogică nu poate da rezultate, iar procesul de învățămînt din școlile de practică este perturbat", de aceea, „ținînd seama de condițiile actuale și de experiența din alte țări", se preconizează efectuarea în anii de studii numai a practicii de observație, urmînd ca resul practicii pedagogice (lecțiile de probă ale studenților) să se desfășoare după repartizarea ca stagiari a absolvenților, sub îndrumarea centrului metodico-didactic regional.

Adoptarea acestei măsuri — după părerea noastră — va rezolva unele probleme (cele legate de aglomerarea școlilor de bază în zilele de practică), dar va lăsa nerezolvate altele mai importante, care privesc însești sarcinile principale ce revin învățămîntului superior cu profil pedagogic, de aceea considerăm că schimbarea sistemului de practică pedagogică în sensul prevederilor menționate mai înainte este contestabilă cel puțin pentru două motive la care ne vom referi în cele ce urmează.

Motivul cel mai important îl vedem în faptul că *limitarea practicii pedagogice în timpul studiilor numai la practica observativă va duce în mod sigur la scăderea nivelului pregătirii pedagogice a viitorilor profesori*, căci această pregătire — după cum se știe — implică nu numai însușirea unor cunoștințe teoretice din domeniul pedagogiei, psihologiei și al metodicii, ci și formarea unor priceperi și deprinderi didactico-metodice. Or, formarea priceperilor și deprinderilor didactico-metodice nu este posibilă decît prin exerciții practice, știut fiind că exercițiul este calea principală de formare a oricăror priceperi și deprinderi. Aceste exerciții se efectuează în cadrul lecțiilor practice ținute de viitorii profesori, de unde importanța etapei a doua în practica pedagogică a studenților (etapa lecțiilor de probă) care în sistemul actual de practică are loc în timpul studiilor și beneficiază în general de cca. trei pătrimi din totalul orelor afectate practicii pedagogice.

Lipsa formării priceperilor și deprinderilor didactico-metodice — care nu poate fi contestată în eventualitatea aplicării măsurii la care ne-am referit mai sus — însemnează în fond o serioasă lipsă în pregătirea acelora pe care școlile noastre îi așteaptă cu brațele deschise să-și dăruiască din prima zi de școală *întreaga lor pregătire* (dar în acest caz mai este ea *întreagă*?) și putere de muncă pentru instruirea și educarea tinerei generații. Putem fi oare de acord cu această situație? Părerea noastră este că nu.

Lipsa la viitorii profesori a priceperilor și deprinderilor de bază în activitatea didactică cu copiii nu va genera oare greșeli serioase din prima zi de școală, greșeli de natură să afecteze formarea copiilor ce le vor fi încredințați?

S-ar putea obiecta că neajunsul menționat mai înainte survine și în cazul cînd lecțiile de probă se desfășoară în timpul anilor de studii sub îndrumarea unor cadre didactice cu sarcini de răspundere pe linia practicii pedagogice. Obiecția nu este totuși valabilă decît într-o mică măsură, pentru motivul că, înainte de a intra în clasă, studenții, pe lîngă faptul că primesc consultații pedagogice de la cadre competente, cu o temeinică pregătire pedagogică teoretică și cu o bogată experiență practică, sînt controlați asupra modului cum s-au pregătit pentru lecții și nu li se admite intrarea în clasă decît dacă se consideră că ei vor putea îndeplini cu succes sarcinile predării. Este adevărat că și în aceste condiții se mai fac greșeli, dar acestea sînt mai puține și mai mici — credem — decît în alternativa cînd studentul este lipsit de îndrumare și control pentru fiecare lecție pe care o ține, apoi micile neajunsuri ale lecțiilor ținute în prezența profesorului de la școlile de bază pot fi mai ușor corectate de către acesta, astfel ca pregătirea elevilor să nu sufere.

Un al doilea argument care ne determină să punem sub semnul întrebării eficiența noului sistem de practică pedagogică este faptul că *încheierea pregătirii practice — cu ajutorul centrelor metodico-didactice regionale — se va resimți în chip negativ datorită lipsei unității de vedere dintre cadrele didactice universitare ce asigură pregătirea pedagogică teoretică (pedagogie, psihologie și metodici) și cadrele chemate să desăvîrșească pregătirea practică a absolvenților institutiilor de învățămînt superior.* Se ivește astfel situația că unele cadre didactice predau teoria pedagogică, conduc o parte din practica pedagogică (asistențele la lecțiile demonstrative), iar altele continuă partea cea mai importantă a pregătirii practice. În felul acesta, teoria pedagogică (respectiv cunoștințele pedagogice teoretice însușite de studenți) nu va putea fi valorificată deplin în activitatea practică, iar lecțiile demonstrative distanțate de cele practice de asemenea nu vor avea eficiența dorită. Așadar, prin acest sistem de organizare a practicii pedagogice nu se va putea asigura *o corelație optimă între teoria și practica pedagogică* și ca atare se va limita acțiunea unuia din principiile didactice fundamentale ale pedagogiei științifice, a principiului legăturii teoriei cu practica.

Aplicarea deplină a acestui principiu, la care pedagogia științifică nu poate să renunțe, implică însă o corelare optimă a teoriei pedagogice cu practica pedagogică, o împletire organică a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică desfășurată de studenți. Asupra necesității acestei corelări s-a insistat mult în literatura noastră pedagogică. Pornind de la constatarea discrepanței dintre teoria și practica pedagogică „în prima instanță" (cu prilejul practicii pedagogice, „cînd survine pentru prima dată aplicarea noțiunilor teoretice") și în cea „de-a doua instanță" (după absolvire, în procesul predării), prof. univ. A. Chircev remarcă: „Nu o dată s-a discutat și s-a sugerat că predarea cunoștințelor teoretice trebuie să fie împletită organic cu realitățile practicii" și că „ar trebui să pășim la experimentarea unor formule concrete care să apropie cît mai mult datele teoretice ale psihologiei și pedagogiei de școală, de procesul instructiv-educativ" (*Profilul psiho-pedagogic al viitorului profesor*, în „Revista învățămîntului superior" nr. 6/1967, p. 47), iar prof. univ. N. Apostolescu constată că nici în condițiile actuale „în desfășurarea practicii pedagogice nu este asigurat un sistem amplu și vast, viu și eficient, de legătură cu disciplinele teoretice", că „pregătirea pedagogică a viitorilor profesori nu constituie un sistem unitar și complet" (*Dis-*

ciplinele pedagogice — sistem unitar, în „Revista învățămîntului superior" nr. 6/1967, p. 42).

Experiența pozitivă din ultimii ani arată, după părerea noastră, că perfecționarea practicii pedagogice a studenților necesită clarificarea unor poziții și adoptarea unui sistem de măsuri de ordin organizatoric și de conținut:

1) Practica pedagogică, fiind o activitate didactică importantă în instituțiile de învățămînt superior cu profil pedagogic, trebuie să se bucure de aceeași prețuire ca și practica în producție în instituțiile de învățămînt superior cu profil tehnic și economic.

2) Pentru a se putea asigura o corelare optimă între teoria și practica pedagogică, *responsabilitatea pregătirii practice a viitorilor profesori trebuie să revină cadrelor didactice din instituțiile de învățămînt superior respective și nu celor din școlile de bază*. Catedrele de specialitate sînt interesate să cunoască modul în care se reflectă pregătirea științifică a studenților în procesul de predare, de aceea este necesar, credem, ca toate grupele să fie încadrate cu îndrumători recrutați din rîndul asistenților și lectorilor de la catedrele respective. Metodicianul de specialitate trebuie să răspundă de coordonarea și îndrumarea întregii activități de practică pedagogică pe facultate și de asigurarea, cu sprijinul cabinetului pedagogic, a unei corelări optime între teoria pedagogică și activitatea practică, fapt care ridică pe primul plan o serie de sarcini privind colaborarea între metodician și profesorul de la școlile de bază, sarcini cărora metodicienii, în general, nu le-au acordat pînă în prezent suficientă atenție: discutarea și definitivarea de comun acord a planurilor didactice anuale și trimestriale, pregătirea lecțiilor demonstrative astfel ca acestea să ilustreze cu adevărat cerințele pedagogice și metodice despre care li se vorbește studenților la cursul de metodică și să se evite neconcordanțele care apar în mod frecvent în condițiile lipsei de colaborare.

3) Trebuie să se acorde mai multă atenție încadrării școlilor de bază cu cadre didactice care să posede o bogată experiență didactică și o temeinică pregătire de specialitate și pedagogică, să se asigure întărirea bazei materiale a acestor școli, astfel ca procesul de învățămînt să se poată desfășura în cele mai bune condiții. Este necesar de asemenea să se ia măsuri de stimulare materială și morală a cadrelor didactice de la școlile de bază antrenate în practica pedagogică.

4) În vederea asigurării unei cît mai bune îndrumări și coordonări a activității desfășurate în cadrul practicii pedagogice, considerăm că este util ca la universități și institutele pedagogice cu un număr mare de facultăți să se constituie — așa cum s-a propus — catedre de metodică și practică pedagogică, iar la institutele pedagogice cu un număr mic de facultăți (3—5 facultăți) metodicienii să aparțină — împreună cu pedagogii și psihologii — la aceeași catedră.

Introducerea stagiului de titularizare, în care ar urma să se pună un accent deosebit pe consolidarea deprinderilor didactice și metodice, considerăm că este o măsură binevenită și că efectele ei se vor resimți în chip pozitiv în pregătirea noilor promoții de profesori. Acest stagiu noi îl vedem însă ca o formă de pregătire post universitară, menită să continuie și să desăvîrșească pregătirea de bază dată în timpul anilor de studii.

Lector univ. IOAN COMĂNESCU
Institutul pedagogic de 3 ani — Oradea

Pregătirea viitorilor învățători

Ca învățător pensionar care am slujit școala timp de 42 ani mă bucur astăzi să văd că unul din obiectivele importante ale politicii partidului și statului nostru îl constituie dezvoltarea și perfecționarea continuă a învățămîntului de toate gradele.

În trecut, ca învățător la școala satului, am dus luptă prin fostele asociații învățătorești pentru *revendicări materiale* (căci nici acel puțin salariu nu ni se dădea — sau cîte 5—6 luni nu ni se plătea de loc) și *revendicări morale* — (învățătorii titulari să fie absolvenți al unui institut pedagogic — universitar).

Dezideratele noastre au avut ca rezultat înființarea unei singure Secții pedagogice pe țară, iar mai tîrziu a Academiei pedagogice, dar absolvenții lor nu erau obligați să se ducă să funcționeze ca învățători la sate, ci treceau să funcționeze la catedra învățămîntului secundar. Iată deci că nici pentru scurtul timp cît ele au funcționat nu și-au ajuns scopul, învățătorii nefiind obligați a absolvi un institut superior.

Deci, sînt fără precedent în istoria școlii noastre măsurile ce se iau astăzi pentru ridicarea și înălțarea școlii și pentru perfecționarea continuă, a slujitorilor ei.

Monumentalele școli înălțate în cele mai retrase sate, pe întreg cuprinsul țării noastre, sînt o mîndrie pentru întreg poporul. Ele ajută azi în mare măsură la dezvoltarea învățămîntului în cele mai bune condițiuni. Cadrele didactice, începînd cu clasele V—VIII, sînt obligate a absolvi un institut pedagogic superior.

Este salutară și măsura luată privind înființarea liceelor pedagogice, care ne vor da pe învățătorii de azi. Îmi permit a întreba, însă, dacă este suficient ca învățătorul să rămînă numai cu pregătirea *într-o* școală *medie*? Consider că este necesar ca bacalaureații liceului pedagogic să rămînă *în învățămînt ca învățători stagiari sau suplinitori*, dar cu obligația de a urma institutul pedagogic.

Motivez și propun cele arătate mai sus, căci găsesc necesar să fie studiată cu multă grijă și științific profesiunea învățătorului. Profesiunea învățătorului de azi nu este determinată numai de principii pedagogice general valabile, ci ea se încadrează unor împrejurări de viață educativă, culturală și socială specifice statului nostru socialist.

Statul nostru socialist oferă învățătorului premisa cea mai favorabilă de a se afirma; el are toate posibilitățile de a se perfecționa și de aceea sînt de părere că ar fi indicate următorele măsuri:

I. Învățătorii bacalaureați ai liceului pedagogic să fie încadrați în învățămînt numai ca învățători stagiari sau suplinitori și numai după absolvirea institutului pedagogic să fie titularizați, căci unii dintre bacalaureații liceului pedagogic, avînd astăzi și un salariu îmbunătățit, vor căuta să rămînă învățători numai cu liceul pedagogic, fără să se mai autoperfecționeze, limitîndu-se să-și rezolve problemele didactice și sociale numai în măsura pregătirii lor.

II. Bacalaureații liceului pedagogic să fie obligați a absolvi institutul pedagogic, în care să fie admiși numai după o verificare atentă a cunoștințelor teoretice și practice însușite în cadrul liceului pedagogic.

DUMITRU FRIȚESCU
învățător pensionar — Fălticeni

Probleme actuale de teoria educației în dezbaterea pedagogilor sovietici

În actuala etapă de dezvoltare a sistemului mondial socialist, sfera cercetărilor din domeniul instrucției și educației comuniste a tinerei generații s-a extins considerabil. Preocupările pentru perfecționarea sistemului de învățămînt se împletesc organic cu concentrarea atenției asupra unor probleme de conținut ale educației. Precizarea conceptului educației multilaterale a constructorului societății comuniste, extinderea sferei legăturilor pedagogiei cu alte științe ca antropologia, genetica, sociologia etc., pentru cunoașterea cît mai profundă a naturii personalității umane, perfecționarea și modernizarea metodologiei cercetărilor pedagogice și psihologice, explorarea celor mai subtile căi care duc spre modelarea și formarea profilului moral al omului de mîine sînt probleme din ce în ce mai des abordate în presa și în publicațiile sovietice de specialitate.

★

În articolul de față, ne vom opri doar asupra cîtorva probleme ce fac obiectul unor studii și cercetări din domeniul pedagogiei, probleme a căror dezbatere și elucidare au o mare valoare teoretică și practică pentru activitatea instructiv-educativă.

În studiul intitulat *Probleme de bază ale conținutului și metodicii educației morale*, N.I. Boldîrev[1] tratează cîteva din problemele fundamentale pe care le ridică educația morală a tineretului. Printre acestea citățm: factorii și condițiile de bază ale dezvoltării morale a personalității, sarcinile și conținutul educației morale a elevului, formele și metodele educației morale și problema evidenței și aprecierii rezultatelor educației morale a elevilor.

Merită de reținut faptul că autorul subliniază ponderea pe care o ocupă educația morală a tinerei generații în ansamblul general al activității instructiv-educative, ca și dificultățile ce se întîmpină în această privință. Aceste dificultăți autorul le explică prin faptul că educația morală se referă la sfera complexă și delicată a raporturilor umane, raporturi care exercită o puternică influență asupra formării personalității. Pornind de la recunoașterea și înțelegerea legităților ce stau la baza acestor influențe, N.I. Boldîrev se oprește asupra faptului că acestea de multe ori nu acționează unitar, nu rareori au direcții contradictorii și că în anumite condiții influențele negative pot să precumpănească. Numai avînd în vedere aceste fenomene contradictorii, care reflectă realitatea obiectivă într-un caz sau altul, se

[1] N. I. Boldîrev „Sovetskaia pedagoghika" nr. 2 din 1967, p. 72—89.

poate găsi calea corespunzătoare pentru rezolvarea diverselor aspecte ale educației morale.

Remarcăm de asemenea că în studiul amintit, ca de altfel și în alte lucrări, autorul folosește experiența unor pedagogi sovietici care au activat imediat după Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, ca S.T. Șațki, P.P. Blonski, A.V. Lunacearski, ca și a eminentului pedagog sovietic A. S. Makarenko, ținînd seama de cerințele și realitatea actuală a școlii sovietice în acest domeniu.

Unele laturi ale procesului de educație morală constituie de asemenea obiectul unui studiu interesant al autorului I.S. Marienko, intitulat *În legătură cu problema procesului de educație morală*[2].

Autorul subliniază că pentru stabilirea măsurilor educative corespunzătoare în legătură cu diverși obiecți sau colective, care au multe asemănări, dar și foarte multe deosebiri, trebuie pornit de la o cunoaștere reală a acestora, de la stabilirea unei aprecieri cît mai judicioase care să permită pătrunderea într-o oarecare măsură în esența fenomenelor. El observă că educația morală a elevilor, includerea lor în viața societății, este un proces deosebit de complex și contradictoriu și numai cunoașterea legităților acestui proces poate să permită conducerea lui la nivelul cerințelor și să ducă la obținerea unor rezultate corespunzătoare în formarea personalității elevilor și a unor colective în ansamblu. Considerînd în mod just educația morală o parte integrantă a procesului pedagogic, I. S. Marienko distinge din punct de vedere al structurii două laturi ale acestui proces care se găsesc în interdependență reciprocă. Este vorba, în primul rînd, de mijloacele pedagogice pe care autorul le privește ca surse de influențe educative directe și indirecte și, în al doilea rînd, de complexul reflectărilor și prelucrărilor informațiilor exterioare, ca și de influențele diferiților factori intimi, ca: necesități, motive, idealuri etc. Structura educației morale — privită astfel — cuprinde într-adevăr fenomenele esențiale ale acestui proces.

În același studiu, autorul face o clasificare a tuturor surselor de influențe care se pot exercita asupra dezvoltării personalității copilului. Clasificate în trei categorii, ele sînt: 1) factori naturali, biologici; 2) condiții și factori sociali și 3) factori pedagogici. El acordă o atenție deosebită condițiilor și factorilor pedagogici, care au rolul hotărîtor în educația morală, datorită caracterului lor științific, conștient determinat.

La întrebarea fundamentală de ce depinde rezultatul procesului de educație morală, autorul dă un răspuns care dovedește cunoașterea profundă a fenomenului studiat și anume acela că ansamblul condițiilor și factorilor obiectivi care influențează asupra elevului, ca și factorul subiectiv — atitudinea pasivă a acestuia față de variatele influențe educative care se exercită asupra sa — constituie factorii de care depinde în ultimă analiză rezultatul muncii de educație morală.

Acordarea unei atenții deosebite factorilor externi, în detrimentul transformărilor interne ale personalității elevilor, este considerată de autor ca o poziție ce trebuie părăsită, deoarece astfel nu se dezvăluie mecanismul autoeducației, formării trăsăturilor morale și de caracter.

Transformarea calitativă a personalității se produce pe baza prelucrării influențelor externe și a elaborării unor raporturi intime față de aceste influențe, de orientarea cărora depinde dezvoltarea pozitivă sau negativă a personalității în ansamblu sau sub diferite aspecte singulare. Potențialul interior al elevului și

---

[2] I.S. Marienko, *În legătură cu problema procesului de educație morală*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7/1967.

influențele externe ce se exercită asupra sa se găsesc întotdeauna într-o complexă reciprocitate.

În legătură cu aceasta, rezultatele educației morale nu pot fi raportate numai la influențele externe asupra lumii spirituale a elevului.

Pentru susținerea acestei idei militează și L. I. Bojovici în lucrarea sa de doctorat intitulată: *Legitățile de vîrstă ale formării personalității elevilor*[3], în care este subliniată concepția nouă asupra forțelor motrice ale dezvoltării psihice a copilului și anume interdependența și interacțiunea dintre factorii obiectivi și subiectivi în procesul educativ de care vorbeam mai sus, concepție denumită de academicianul A. V. Zaporojeț — structura genetică. Acest mod nou de a privi problema are o mare importanță pentru o nouă fundamentare, la nivelul cerințelor actuale, a teoriei și practicii educației comuniste.

Am dori să mai subliniem că în lucrarea sa I. S. Marienko observă că în pedagogia sovietică apar mai frecvent două atitudini diametral opuse în tratarea acestei probleme: o atitudine „intelectualistă", care acordă o importanță primordială înarmării elevilor cu noțiuni morale, și alta „comportamentală", ai cărei adepți consideră că pe prim plan trebuie să stea preocuparea pentru formarea unor deprinderi și obișnuințe morale de comportare și acumularea experienței morale a vieții în colectiv.

I. S. Marienko arată în același studiu că în primii ani ai școlii și pedagogiei sovietice, sub influența tratării „biogenetice" și „sociobiogenetice" a educației, se considera că educația morală este prin excelență un proces de autodezvoltare a personalității, proces de acumulare a experienței individuale.

Concomitent cu tendințele arătate mai sus, autorul relevă că, în ultimul timp, a apărut o nouă tendință în acest domeniu și anume aceea denumită de el tendința de „culturalizare". Adepții acestei teorii susțin că organizarea timpului liber al elevilor, activitatea în cluburi, biblioteci etc. constituie mijlocul de bază al educației morale.

I. S. Marienko subliniază caracterul unilateral al unor astfel de tendințe și încearcă, pe baza concepției marxist-leniniste despre esența naturii umane și a teoriei și practicii lui A. S. Makarenko, să dea o altă rezolvare acestei probleme. Astfel, el arată că în stabilirea sferei procesului educației morale punctul de plecare trebuie să-l considerăm organizarea raporturilor morale ale elevilor. Autorul fundamentează în acest studiu pe larg problema raporturilor obiective și subiective, acordînd fiecărei categorii locul cuvenit.

Analizînd cu atenție natura raporturilor elevilor cu lumea înconjurătoare, se reliefează caracterul lor dinamic, transformările care le înregistrează în procesul de educație, reeducare și autoeducare. Pe aceeași poziție se situează și pedagogul V. A. Suhomlinski care afirmă: „Educația care cheamă la autoeducație — aceasta este după convingerea mea adîncă adevărata educație. Este mai greu să-l înveți pe copil să se autoeduce decît să-i organizezi timpul liber".[4]

Răspunderea educatorului pentru dialectica formării raporturilor morale ale elevilor nu scapă atenției lui I. S. Marienko. De asemenea, dacă în alte lucrări privind probleme de educație morală se trece ușor peste atitudinea elevului față de măsurile educative, de data aceasta se atrage atenția asupra importanței pe care o are aceasta pentru succesul muncii educative.

---

[3] După N. Niemark, *„Sovetskaia pedagoghika"* nr. 7/1967, p. 158.

[4] V. A. Suhomlinski, *Vospitanie i samovospitanie*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 12/1965, p. 35.

Analiza atentă a naturii raporturilor obiective și subiective în care e cuprins elevul permite autorului să tragă concluzia justificată și deosebit de importantă pentru rezolvarea teoretică și practică a problemei și anume că aceste raporturi obiective trebuie considerate condiție hotărîtoare în educația morală, iar aparitia raporturilor subiective față de realitatea înconjurătoare criteriul de bază al educării morale. Această concluzie — arată I. S. Marienko — poate folosi pentru rezolvarea unei probleme de mare însemnătate: aprecierea muncii de educație morală.

Trecînd în revistă modalitățile de apreciere a activității educative cu elevii după rezultatele la învățătură, disciplină, participări la activități în afară de clasă și extrașcolare, autorul remarcă faptul că sistemul actual de apreciere nu reflectă latura morală a dezvoltării copilului. Comportarea, atitudinea elevilor sub cele mai diferite și bogate aspecte scapă din sfera aprecierilor ceea ce înseamnă că nu se poate pătrunde în acest fel în complexitatea și realitatea dezvoltării morale a unui elev sau a unui colectiv la un moment dat.

Autorul sesizează în acest studiu necesitatea renunțării la aprecierea elevului sau colectivului numai de către diriginte, observînd caracterul limitat și totodată posibil de subiectivism al unui singur educator. Concluzia autorului este justificată: aprecierea raportului elevului cu lumea înconjurătoare, atitudinea lui față de muncă, față de colegi, educatori, părinți, față de sine, poate reflecta nivelul real atins de elev la un moment dat în formarea morală a personalității sale numai pe baza datelor, observațiilor unui număr cît mai mare de factori care au contact cu elevul, în condiții cît mai variate. Așadar numai privind formarea morală a elevilor în cadrul ansamblului de raporturi obiective și subiective, a căror natură dialectică trebuie cunoscută și dirijată cu artă de către educator, cunoscînd multilateral evoluția fiecărui elev, se poate interveni cu eficiență în procesul formării lor morale.

Finalitatea muncii de educație morală constituie de asemenea o preocupare de bază în teoria și practica pedagogică sovietică actuală. În afara abordării acestei probleme în cadrul unor cercetări complexe, evidența și aprecierea rezultatelor obținute în dezvoltarea morală a personalității elevilor au făcut și fac obiectul unor cercetări speciale. Un studiu interesant în această problemă este publicat în revista „Sovetskaia pedagogika" nr. 7/1965 sub semnătura lui N. I. Monahov. Subliniind faptul că dacă în aprecierea rezultatelor muncii instructive s-a ajuns la stabilirea unui sistem de control care permite o evidență relativă, autorul arată că pentru evidența muncii educative propriu-zise nu există nimic sau aproape nimic. Documentele școlare folosite în momentul de față pentru înregistrarea rezultatelor activității și educării elevilor reflectă în măsură insuficientă dezvoltarea morală a acestora, dinamica formării personalității lor.

Autorul demonstrează că mijloacele actuale folosite: cataloagele, carnetele de elev, notele la purtare, reflectă într-o oarecare măsură numai rezultatele la învățătură, abaterile disciplinare școlare, în orice caz nu pot constitui un criteriu de apreciere a dezvoltării morale a elevului. Caracterizările anuale individuale făcute în trecut de către învățător sau diriginte, datorită caracterului lor formal, au fost, oficial desființate. O evidență organizată oficial a evolutiei fiecărui elev nu se face. Datorită lipsei unui sistem precis de evidență a rezultatelor muncii educative — arată autorul — în unele cazuri criteriul de bază al aprecierii rezultatelor acestei munci îl constituie numărul acțiunilor desfășurate și mai rar conținutul acestora. O consecință a acestui fapt este, după părerea autorului,

și aceea că evoluția unui mare număr de elevi trece neobservată de către educatori, atenția acestora fiind atrasă permanent de elevii care încalcă normele disciplinei școlare, nu învață etc. Evidențiind faptul că o serie de abateri mai grave se întîlnesc în comportarea unor tineri care au trecut neobservați în școală, autorul susține în mod judicios că evidența sistematică a rezultatelor educative în legătură cu evoluția fiecărui elev ar permite luarea la timp a unor măsuri de prevenire și educare. Dar autorul nu se oprește numai la evidențierea importanței practice a unui asemenea sistem de evidență, ci demonstrează necesitatea acestuia și din punct de vedere teoretic. Eficiența precisă a unor mijloace și procedee educative, problemă atît de discutată și discutabilă în pedagogie, ar găsi un răspuns satisfăcător. Autorul definește un sistem bun de evidență, acel complex de mijloace care să permită ca sistematic și organizat să se studieze transformările petrecute în legătură cu fiecare elev și acestea să poată fi înregistrate. Remarcînd necesitatea de a evita supraîncărcarea cadrelor didactice cu modalitățile greoaie și formele de evidență, autorul preconizează ca mijloc de evidență pe care l-a experimentat într-o școală o pagină specială în carnetul elevului cu titlul: *Ce trăsături caracterizează personalitatea elevului.*

La fiecare clasă, în funcție de vîrsta elevilor se propune concretizarea trăsăturilor morale de bază cu aspectele concrete ce trebuie urmărite. Acest sistem — arată cercetătorul — permite ținerea unei evidențe precise a rezultatelor muncii educative cu colectivul, cu fiecare elev în parte și îmbogățirea conținutului muncii cu părinții elevilor, datorită cunoașterii problemelor concrete pe care le ridică în fiecare etapă de dezvoltare personalitatea fiecărui elev.

Autorul consideră că notarea în carnetul elevului a acestor date i-ar forma o imagine despre ansamblul cerințelor morale în fiecare etapă de dezvoltare și i-ar servi în același timp ca un program de autoeducație. Trăsăturile morale ale elevilor ar urma să fie notate, după N. I. Monahov, cu calificativele de la 1, 2, 3 — care să aibă semnificația unui nivel: superior, mediu și scăzut de dezvoltare morală a elevilor.

Autorul este conștient de complexitatea acestei probleme. De aceea, acordă o mare atenție condițiilor menite să asigure obiectivitatea și deplinătatea datelor obținute. În afara observațiilor ce pot fi obținute în mod curent de factori cît mai numeroși, autorul consideră necesar ca uneori să se creeze situații speciale care să permită constatarea maturității morale a unor elevi.

În urma experimentării sistemului preconizat la Școala nr. 18 Pavlovski — Posada din Regiunea Moscova, N. I. Monahov desprinde unele concluzii interesante.

1) Folosirea evidenței rezultatelor educației și demonstrarea eficienței muncii educative trebuie făcute cu mult tact, deoarece acestea reflectă întregul proces instructiv-educativ, influența familiei, mediului etc.

2) Tendința de a se aprecia munca educatorului prin prisma evidenței rezultatelor procesului educativ poate duce la „înfrumusețarea" realității, la o goană după note bune și deci în loc de folos o asemenea evidență ar pricinui neajunsuri.

3) Autorul — în mod judicios — apreciază că evidența rezultatelor educației are sens în esență, în planul determinării fundamentale a prespectivelor muncii educative.

Acest studiu, prin problemele pe care le ridică, constituie o bază de discuție pentru rezolvarea unor probleme atît de importante privind personalitatea elevului.

O problemă mult dezbătută în publicațiile sovietice de specialitate este și aceea

a complexității muncii de conducere și de orientare a dezvoltării morale a elevilor. Necesitatea fundamentării psihologice și pedagogice a naturii raporturilor elev-educator este subliniată și de O.S. Bogdanova și V.I. Petrova în articolul intitulat *Atitudinea învățătorului față de elevi și formarea lor morală* [5].

Un studiu mai amplu al acestei probleme este semnat de L.A. Vîsotina și poartă titlul *Sistemul și procesul educației morale* („Sovetskaia pedagoghika" nr. 11/1966). Aci autoarea tratează pe larg și sub diferite aspecte procesul de conducere a transformării intime a influențelor educative, ca și conducerea procesului de învingere a contradicțiilor ce apar în cadrul acestui proces în lumea intimă a personalității. În ceea ce privește procesul intim al prelucrării influențelor externe, autoarea distinge trei categorii de contradicții :

1) Contradicțiile dintre diferiți factori externi, care pot fi : între influențele mediului social larg și micromediu, între cerințele colectivului școlar și cel familial.

2) Contradicții între factorii externi și interni : între nivelul cerințelor față de elev și posibilitățile sale de pregătire pentru îndeplinirea acestora ; între cerințele noi și convingerile, concepțiile, obișnuințele vechi ale stilului de comportare ; între cerințele externe și cerințele personalității față de sine, între apreciere și autoapreciere etc.

3) Contradicții între diferiți factori interni : între conștiință și sentimente, între interesele personale și sociale, între experiența nouă și cea veche, între noile sentimente și cele anterioare etc.

Numai cunoscînd factorii interni — arată L.A. Vîsotina — se poate orienta în mod corespunzător procesul de transformare a influențelor exterioare, se poate determina acea poziție subiectivă pozitivă fără de care nu este posibilă transformarea cerințelor exterioare în mobiluri proprii de comportare.

Autoarea caracterizează acest fenomen ca pe o premisă subiectivă necesară în asigurarea eficienței educative, dar atribuie o importanță hotărîtoare activității practice a personalității, organizării experienței morale a elevului.

Organizarea și acumularea experienței morale se realizează prin introducerea personalității în sistemul complex al relațiilor sociale, prin intermediul colectivului, în funcție de particularitățile de vîrstă, nivelul dezvoltării morale și condițiile de viață.

Analizînd pe larg dinamica formării experienței morale, a trăsăturilor de caracter corespunzătoare, autoarea subliniază necesitatea unei munci educative diferențiate, variate și creatoare, desfășurate de către toți factorii chemați să contribuie la educarea comunistă a tineretului sovietic.

Conf. univ. STELIANA NĂSTĂSESCU

---

5 O. S. Bogdanova și V. I. Petrova : *Atitudinea învățătorului față de elevi și formarea lor morală*, „Sovetskaia pedagoghika", nr. 12/1966.

Creativitate, modele, programare*

Actualitatea și importanța lucrării „*Creativitate, modele, programare*" apărută sub redacția prof. Al. Roșca, decurge din importanța excepțională pe care o prezintă în momentul de față pentru procesul de învățămînt. găsirea unor căi de dezvoltare ale gîndirii creatoare și independente a elevilor, capabilă să facă față cerințelor crescute pe care le impune ritmul nemaiîntîlnit al științei și tehnicii contemporane.

Convinși de rolul important care revine psihologiei în rezolvarea acestor sarcini, autorii celor șase studii ale cărții abordează experimental cîteva aspecte ale problemelor menționate: factorii creativității și condițiile dezvoltării gîndirii creatoare, creativitatea gîndirii în grup, rolul unor metode moderne de predare (modelarea și programarea) pentru ridicarea eficienței învățămîntului.

Primul studiu *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii* (Al. Roșca) este consacrat analizei factorilor creativității și condițiilor dezvoltării gîndirii creatoare.

Autorul consideră că componenta cognitivă esențială a gîndirii creatoare este *flexibilitatea*, prin care înțelege „modificarea rapidă a mersului gîndirii cînd situația o cere, restructurarea ușoară a vechilor legături corticale în conformitate cu cerințele noii situații pe bază de analiză și sinteză, realizarea ușoară a transferului în rezolvarea problemelor" (p. 14).

Autorul arată că în funcție de felul în care este organizat și orientat procesul de învățămînt, el poate duce la dezvoltarea gîndirii creatoare sau la formarea unei gîndiri șablon și de aceea recomandă ca, prin acordarea de note sau alte căi, să se stimuleze studiul individual al elevului și studentului, încercarea de a găsi soluții originale, de a gîndi independent.

Acest lucru e cu atît mai necesar cu cît în prezent sînt situații care favorizează stereotipia în munca didactică: manualul și lecția se bazează pe cuceriri sigure, definitive, știința este ordonată într-o manieră deductivă, în timp ce cercetarea este inductivă, profesorul nu dispune de timp pentru a rezolva întrebările elevilor etc.

Ni se pare foarte utilă constatarea autorului, pe bază de date experimentale, că o dificultate esențială pe care o întîmpină elevul este aceea că el nu știe să generalizeze cunoștințele, acestea rămînînd în contextul în care au fost învățate datorită unei insuficiente corelări a cunoștințelor predate în diferite contexte și discipline.

Studiul *Creativitatea gîndirii în grup* (Al. Roșca) tratează o problemă mult dezbătută în literatura psihologică mondială, interesul viu pentru această problemă decurgînd dintr-un scop practic: relevarea condițiilor care pot spori eficiența colectivelor de muncă (industriale, științifice, a conferințelor la masa rotundă).

Autorul realizează o profundă și documentată analiză a cercetărilor făcute în lume în această problemă și confirmă încă o dată prin rezultatele experimentale faptul că productivitatea grupului e mai mare decît cea a individului care lucrează izolat, gîndirea e mai eficientă, superioritatea grupului nerutînd fi redusă la sumarea capacităților și rezultatelor individuale.

Datele cercetării au scos în evidență fenomenul de elaborare prin cooperare de soluții bune sau greșite la probleme, apoi faptul că unii membri ai grupului preiau soluții parțiale și le completează și îndeosebi faptul că în rezolvarea în grup crește siguranța și precizia deciziilor, ele fiind expresia acordului întregului grup. (De aici numărul mai mic de greșeli în grupul real).

Problema tratată are o importanță excepțională pentru societatea în care trăim, în care colaborarea este un feno-

---

* Al. Roșca, G. Munteanu, I. Radu, I. Stoian, B. Zörgö, *Creativitate, modele, programare, Studii de psihologie a gîndirii*, Ed. științifică, București, 1967, 280 p.

men esențial ; ea are o mare importanță și în domeniul învățămîntului.

Studiul *Aspecte fisiologice ale însușirii și aplicării cunoștințelor de fizică de către elevi* (I. Radu) are ca obiectiv surprinderea specificului procesului de conceptualizare al fenomenelor fizice în școală. Fenomenele fizice, arată autorul, sînt prezentate în clasă în „formă pură", fiind ilustrate prin scheme de principiu, prin modele simplificate în care elementele concrete, neesențiale, au fost înlăturate. Operînd cu un material „stilizat" la lecții, elevul întîmpină greutăți în lucrările practice și în operațiile de muncă deoarece aici are de-a face cu obiecte și procese complexe, în care proprietățile esențiale coexistă cu cele neesențiale.

Experimentele organizate atestă faptul că reușita în valorificarea cunoștințelor crește semnificativ dacă elevii sînt conduși — pornind de la obiecte și procese tehnice — să abstractizeze independent. Totodată, lărgirea experienței practice are și consecința valoroasă de a dezvolta flexibilitatea gîndirii elevilor în probleme aplicative.

Studiul *Rolul acțiunilor cu modele obiective în formarea gîndirii matematice a școlarului mic* (B. Zörgö) se înscrie pe linia cercetărilor de psihologie și pedagogie care se străduiesc să demonstreze că metodele folosite pînă în prezent în învățămîntul matematic nu mai pot asigura dezvoltarea unei gîndiri matematice care să corespundă cerințelor crescînde ale științei.

Datele experimentale menționează că unul din motivele pentru care elevii întîmpină anumite greutăți în rezolvarea problemelor constă în faptul că ei nu desprind din datele problemei relațiile fizice, fiind orientați predominant spre valorile numerice date, care nu determină planul acțiunii de rezolvare a problemei.

O formă adecvată de exprimare a relațiilor cantitative este formularea lor cu ajutorul simbolurilor algebrice care contribuie la dezvoltarea capacităților elevilor de a desprinde relațiile de conținut dintr-o problemă.

Structurile algebrice și cele aritmetice pot fi însușite ușor, concomitent, de școlarul mic, dacă se respectă condițiile : a) însușirea operațiilor formale pe baza unor acțiuni materiale, b) realizarea acțiunilor materiale cu un material structurat, pe *modele obiectuale* în care să se concretizeze structuri matematice prin definiție, c) îndrumarea acțiunilor elevului de către învățător pe baza unui anumit program care să asigure participarea activă a elevului la construirea schemelor generalizate de acțiune.

Ultimele două studii își propun să investigheze eficiența și particularitățile învățării programate, în asimilarea de către copii a matematicii și gramaticii. Ele prezintă rezultatele aplicării programării la unele capitole sau sisteme de lecții ale celor două obiecte.

Studiul *Însușirea unor cunoștințe de matematică prin învățarea programată* (I. Radu și I. Stoian) conchide că metoda programării duce la rezultate mai valoroase decît metodele tradiționale, ele situîndu-se la nivelul celor obținute de cei mai buni profesori din școala tradițională. Metoda programării îmbogățește arsenalul metodelor didactice și asigură o tratare diferențiată a elevilor, elevilor buni acordîndu-li-se material suplimentar. Utilizarea materialului programat, arată autorul, creează condiții favorabile de concentrare, de activitate independentă.

Studiul *Dobîndirea unor anumite noțiuni de gramatică prin instrucție programată* (Georgeta Munteanu) demonstrează că folosirea programării la gramatică asigură însușirea cu succes a categoriilor gramaticale de către un număr mai mare de elevi decît metodele tradiționale și o însușire mai ușoară și mai temeinică. Urmărind maniera în care reacționează fiecare elev (ritm, precizie, reacție față de dificultăți, natura erorilor) profesorul ajunge la o cunoaștere mai adîncită a elevilor săi. Autoarea subliniază aspectul interesant al creșterii rolului profesorului prin introducerea învățămîntului programat.

Menționăm pozitiv ideea autoarei despre faptul că cercetările viitoare vor trebui să urmărească rolul instrucției programate la dezvoltarea capacităților intelectuale ale fiecărui elev, problemă foarte interesantă pentru instrucție și educație.

Cele șase studii de care ne-am ocupat au meritul de a aborda experimental probleme acute ale psihologiei și pedagogiei. Ele dezvăluie unele posibilități practice de care dispunem în prezent pentru a ridica eficiența procesului de învățămînt și de a dezvolta gîndirea creatoare și independentă.

VICTORIA NEGOESCU

Psychologie et éducation*

Este o primă lucrare dintr-un ciclu ce se ocupă de expunerea corelativă a cunoștințelor noi de psihologie și de pedagogie. Cartea are o destinație practică și de aceea adoptă structură de manual sau de îndrumător, uzînd de un stil lapidar, de o expunere sistematică, prevăzînd la fiecare capitol la început un rezumat prealabil și la sfîrșit întrebări recapitulative și aplicative.

În introducere, autorii își afirmă apartenența la curentul de idei ce susține necesitatea inexorabilă a cunoștințelor moderne de psihologie pentru perfecționarea artei educative. Ei nu sînt de acord cu instituirea unei discipline intermediare și hibride : psihopedagogia. Este necesar ca atît psihologia, cît și pedagogia, să-și mențină și să-și intensifice preocupările specifice. Cartea își propune, expunînd problemele fundamentale ale psihologiei, „să degajeze raporturile posibile cu acțiunea educativă și pedagogică" (p. 13). Se pornește deci de la datele psihologiei și apoi — la fiecare capitol — se adaugă comentarii de ordin pedagogic.

Pentru a putea fi condus și transformat, obiectul acțiunii educative — copilul — trebuie să fie cunoscut. În caz contrar, educația va fi sortită eșecului. Pedagogul va avea permanent în vedere legile vieții psihice, caracteristicile de vîrstă și individuale. Numai transpunîndu-se în lumea copilului, pedagogul are șansa de a identifica puncte de sprijin pentru realizarea intențiilor sale educative. Este vorba însă de o transpoziție, iar nu de o identificare. R. Hubert arată : „trebuie să ne temem de omul care n-a știut să fie copil cît și de cel ce n-a încetat de a fi copil". Pentru pedagog, „psihologia este un mijloc" (p. 503). Stăpînind instrumentul psihologic, pedagogul își îndeplinește misiunea sa comportînd trei aspecte : 1) pregătește viitorul copilului, 2) îl lasă să-și deschidă singur drum spre viitor, 3) urmărește realizarea tot mai completă a ceea ce este uman în copil (p. 505—506).

Prima problemă ce se pune este aceea a metodelor de studiu psihologic. Autorii insistă asupra rigurozității metodelor experimentale și acordă prea puțin credit introspecției. Cu mai mare atenție se examinează metoda clinică a lui Piaget, al cărui sistem este îmbrățișat de autori fără rezerve.

Expunînd succint fenomenul maturizării și acordînd o mare însemnătate mediului și „culturalizării", autorii militează pentru respectarea legilor ireversibile ale evoluției psihice. Ei previn atît împotriva învățămîntului precoce, cît și a celui întîrziat. Ritmul dezvoltării psihice nu este egal. Sînt momente adecvate uneia sau alteia din influențele educative. Moderați, autorii îmbrățișează ideea lui Rousseau de a nu încerca să cîștigi timp cu orice preț (p. 58).

Inițial, structura mentală a copilului este egocentrică, în sensul prioritații propriilor senzații și trăiri asupra ambianței. Subiectul domină, însă cunoașterea primară nu este suficient organizată și conformă la obiect. Egocentrismul nu este un fenomen etic, ci unul epistemologic. Jocul este o activitate naturală, avînd surse eterogene. La copilul preșcolar jocul are o existență pură. La școlar este foarte greu să se distingă jocul de travaliu (p. 90). În succesiunea : 1) joc de exercițiu simplu,

* J. Leif, J. Delay, *Psychologie et éducation*, tome I, *L'enfant*, Fernand Nathan, 1965.

2) joc simbolic, 3) joc cu reguli — se vede clar aportul jocului la dezvoltare psihică.

Copilăria trebuie să fie mereu văzută într-o perspectivă evolutivă. Se disting următoarele faze: 1) infantilă (primul an), 2) prima copilărie 1—3 ani, 3) a doua copilărie, de la 3 la 6—7 ani, 4) a treia copilărie, de la 6—7 la 11—12 ani, 5) pubertatea sau preadolescența de la 11—12 la 14—15 ani, 6) adolescența, de la 15 la 18 ani, și 7) faza postadolescentă, de la 18 la 25 ani. Sînt foarte interesante și sugestive caracterizările de vîrstă: „cinci ani, vîrsta nodală", „șase ani, vîrsta de tranziție", „acalmia de la 7 ani", „opt ani, vîrstă a expansiunii", „nouă ani, vîrsta motivației formale" etc. (p. 104—107). Evoluția copilului se realizează prin asimilare și acomodare, iar pedagogul acționează tocmai asupra acestor pîrghii.

Psychologie et éducation recurge la o nouă și originală sistematică psihologică. Astfel *dezvoltarea intelectuală*, are la bază funcțiile: 1) de achiziție, ce constă în atenție, 2) de conservare, realizată prin deprinderi și memorie, și 3) de expresie, materializată prin limbaj.

Atenția este analizată cu subtilitate. Există, în atenție, atenție colectivă și individuală, activă și pasivă, normală și rău intenționată. Un obstacol important în calea atenției este instabilîtatea (p. 127—130). Educînd interesele asigurăm și o mai susținută atenție. Totuși, copilăria rămîne tributară unei relative instabilități. De aceea, este necesar să se alterneze activitățile.

La tratarea *deprinderilor și memoriei* nu descoperim accente inedite; sînt fapte și indicații prezente în orice manual de psihologie. Mai interesant ni se pare capitolul despre limbaj, care tratează și problemele turburării limbajului, analizează „mutismul" la copil și vine cu unele remedii.

Dezvoltarea cognitivă este urmărită în patru capitole intitulate: cunoaștere și percepție, raționament și logică, inteligență, curiozitate intelectuală.

Potrivit părerilor autorilor, în calea *raționamentului* logic la copil intervin unele obstacole psihologice și anume:

1) egocentrismul, adică dificultatea de a se plasa pe punctul de vedere al altuia, 2) sincretismul, adică viziunea globală și înțelegerea confuz-superficială, 3) transducția, tendința de a trece de la particular la particular iar nu la general, și 4) incidente pedagogice, rezultate din confundarea sensurilor cuvintelor, din blocarea gîndirii prin deprinderi de limbaj oral ș.a. (p. 257—266). Cea mai bună ilustrare a modului cum se elaborează gîndirea logică este formarea conceptului de număr și a operațiilor de calcul la copil. Urmărind cum sînt percepute și reprezentate mulțimile, cum se înfiripă mecanismele coordinative în acțiuni de inseriere și clasificare, autorii arată clar cum se ajunge la abstracțiune și operație formală (conf. J. Piaget — vezi *Psihologia inteligenței*).

Inteligența este definită ca o facultate de adaptare și invenție. Simplicitatea, concizia și economia sînt calități ce probează inteligența. Nu este o deosebire importantă între inteligența practică și cea speculativă (p. 289). Între inteligență și afectivitate există relații secrete. Uneori blocajul afectiv și caracterial reține dezvoltarea inteligenței. Autorii indică o serie de factori neintelectuali care pot reține inteligența.

Curiozitatea intelectuală a copiilor parcurge cîteva faze calitativ deosebite. Se citează mai ales evoluția lui „pentru ce" — după Piaget — copilul caută explicații cauzale, apoi vrea să surprindă intențiile, iar mai tîrziu urmărește să stabilească corespondență cu regulile și scopurile (p. 313—314). Curiozitatea diminuează o dată cu acumularea

experienței, dar crește pe măsură ce se dezvoltă reflexia, meditația.

Afectivitatea copilului este o realitate de maximă importanță pentru acțiunile educative. Ne interesează, în prima fază, psihomotricitatea care, deși nu este identică cu afectivitatea, constituie totuși o condiție de îmbogățire a acesteia. Cultura motricității dă posibilitate de expresie stărilor afective și le schimbă natura. Tocmai de aceea neîndemînarea, stîngăcia, trebuie înlăturate. Ele perturbă relațiile active cu ambianța și au consecințe afective negative (p. 334). Ni se pare foarte justificată aplicarea metodei cinetice în reeducarea afectivă la copii mai mici. Pe o altă latură și într-o fază mai avansată, afectivitatea se dezvoltă în cadrul relațiilor interpersonale în care copilul este prins. Copilul simte nevoia de a fi iubit și ocrotit. Aceasta, îndeosebi, în familie și școală. Comentariile cu privire la complexul lui Oedip conțin prea multe elemente discutabile și dubioase. În schimb, analiza conduitei de imitație și a fenomenului de contagiune afectivă este redată cu multă veracitate (p. 359—362). Motivarea este o latură stabilă a afectivității ce trebuie luată în considerație de educator. Acesta este în situația de a conduce pe copil de la motivarea facilă la cea dificilă, legată de respectarea regulilor de disciplină (p. 388). Motivarea este una din sursele inteligenței și ale efortului. Modul cum se formează motivele are o însemnătate decisivă pentru personalitate și este strîns legat de problema autoeducării.

În principal, prin motivație se explică cîteva tipuri de copii care creează mari dificultăți în educație. Leneșul este victima lipsei de motivație sau a submotivării. Uneori este instabil, alteori lent, inert. Uneori este hipoenergetic, alteori închis în sine. Există și aparențe ale lenei (p. 397). În orice caz, lenea nu este o stare definitivă și, dacă i se cunosc cauzele, poate fi înlăturată. Timidul este blocat emoțional. El necesită un tratament călduros și plin de încredere. Copilul inadaptat se caracterizează printr-o motivație rău orientată. Recuperarea lui presupune cunoașterea cauzelor inadaptării.

În sfîrșit, educația necesită cunoașterea modului în care copilul descoperă lumea morală. Minciuna este la copiii mici aparentă, ea se confundă cu fabulația, nu este intențională. Apoi, însă, începe să fie deliberată. Cel ce se structurează ca mincinos este superficial, încordat, izolat (p. 435). În combaterea minciunii, rigorismul este primejdios. Copilul ajunge singur la respect față de adevăr. Educatorul va trebui să-l pună față-n față cu sine însuși. Tot așa regula, a cărei respectare este esențială în formarea morală, apare spontan la copil. În joc, el ajunge să se conformeze la reguli (p. 458). Toată problema este ca să se dezvolte mecanismele conduitei conforme regulii pînă la niveluri superioare. Sînt frecvente cazurile în care copiii refuză regula, o ocolesc. Cele mai grave cazuri se întîlnesc la copiii perverși. Aceștia dispun de o falsă conștiință morală. Perverșii apar datorită exemplelor rele, erorilor educative sau lipsei de susținere educativă (p. 475—477). Reeducarea lor presupune, ca premisă, un serios psihodiagnostic, iar sub raportul metodei, o subtilă îmbinare a acțiunilor directe și indirecte.

În ultimul capitol, lucrarea analizează accesul copilului la viața personală, ceea ce presupune trecerea prin complexe, crize de opoziție, experiență retrospectivă — pînă la o clară constituire a conștiinței de sine, la o definire a propriei personalități.

PAUL POPESCU-NEVEANU

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Preocupări—Consemnări—Răspunsuri

● Prof. Maria Rugină, *Şcoala generală din Gîndiţi, raionul Roman.*

Contribuţii la consolidarea deprinderilor de muncă independentă este un articol în care autoarea (profesoară de istorie) militează pentru găsirea unor forme care să asigure o participare cît mai activă a elevilor pe toată durata lecţiei, pentru respectarea cît mai riguroasă a particularităţilor individuale ale elevilor şi pentru folosirea manualului în cadrul lecţiei, ceea ce poate duce la formarea unor preţioase deprinderi de muncă independentă. Descriind un experiment desfăşurat la clasele V—VIII, autoarea discută de fapt o seamă de probleme tratate în literatura de specialitate. Lăudabilă este activitatea cercului de istorie unde există preocuparea de a trezi elevilor „interes deosebit pentru fenomenele de istorie locală".

● Înv. Ştefan Constantin, *Tg. Ocna*, în articolul *Drumeţiile, vizitele şi excursiile — mijloc important de educare patriotică a pionierilor şi şcolarilor*, face o serie de descrieri interesante: a drumeţiei pe vîrful Măgura, organizată la propunerea pionierilor şi şcolarilor de la Şcoala generală nr. 4 din Vîlcele (raionul Tg. Ocna), a vizitelor la mina Salina şi la Cooperativa agricolă de producţie „Înfrăţirea" şi a excursiei pe Valea Oituzului, la termocentrala Borzeşti, la Cheile Bicazului etc.

Din păcate, materialul se opreşte numai la descrierea faptelor în succesiunea lor, fără a face o analiză profundă a metodelor şi procedeelor educative şi fără a arăta consecinţele educative ale drumeţiilor, vizitelor şi excursiilor.

● Articolul *Cîteva probleme legate de sistemul de notare a elevilor la purtare* trimis redacţiei de înv. Nicolae Onul, *Şcoala generală din Salva, raionul Năsăud*, are meritul de a atrage atenţia asupra problemei notării elevilor la purtare, iar datele statistice sînt, într-un anumit sens, edificatoare pentru problema pusă în discuţie. Autorul se opreşte însă la faza constatativă şi descriptivă a situaţiei, fără să aducă nici un element de natură să contribuie la perfecţionarea criteriilor şi a tehnicii propriu-zise de notare.

● Prof. Dimitrie D. Sîrbu, *Caransebeş*. Apreciem pasiunea pe care o aveţi pentru figura cărturarului român Paul Iorgovici. În cele douăzeci de pagini ale studiului intitulat *Paul Iorgovici — pedagog şi cărturar român din veacul al XVIII-lea. Viaţa şi opera lui* (1764—1808) trataţi aspecte mai puţin legate de activitatea de pedagog a lui Paul Iorgovici şi expediaţi aspectul privind pe P. Iorgovici ca pedagog doar într-o pagină şi jumătate. Se cerea să acordaţi o mai mare atenţie aparaturii ştiinţifice, indicînd izvoarele studiate, trimiterile la citate, să arătaţi cine s-a mai ocupat de figura lui P. Iorgovici, precum şi observaţiile pe care le aveţi asupra studiilor apărute. Într-adevăr, P. Iorgovici a fost un militant neobosit pentru răspîndirea şcolii româneşti şi merită să i se acorde atenţie.

● Înv. T. Moldovan, *Alba Iulia* în articolul *Perioada preabecedară*, face propunerea ca perioada preabecedară să se prelungească la 5 săptămîni din următoarele considerente: a) cerinţele programei nu pot fi realizate decît prin supraîncărcarea elevilor, ceea ce-i duce la insuccese şi la desgust faţă de şcoală; b) învăţătorul nu reuşeşte să-i cunoască pe elevi în suficientă măsură pentru a le putea acorda ajutorul necesar în această perioadă; c) nu se pot nivela deosebirile dintre elevi, nu se realizează omogenizarea colectivului.

O altă propunere pe care o face autorul este ca numărul maxim de elevi în clasele I—IV să fie de 30. Aceasta ar permite individualizarea învăţămîntului, ceea ce ar duce la creşterea calităţii muncii în şcoală.

Biblioteca Oraș,
Sibiu.

În atenția cititorilor și colaboratorilor noștri

Pentru a fi la curent cu problemele actuale ale pedagogiei

— a cunoaște preocupările, activitatea și experiența valoroasă a cadrelor didactice din țara noastră

— a vă putea desfășura munca, încadrîndu-vă în ritmul cerințelor moderne ale școlii noastre

— a fi informați asupra problemelor școlii și pedagogiei de peste hotare

— a vă asigura în cele mai bune condiții colecția completă a revistei,

abonați-vă la

Revista de pedagogie

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonamentul pe șase luni : 30 lei

Abonamentul pe un an (12 numere) : 60 lei.

43416 **Lei 5**

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 6696

I 3986

Revista de Pedagogie

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

11

ANUL XVI

NOIEMBRIE, 1967

1990
97
- IIII 2005
1 1 IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMĂNESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice.

7 3986.

Revista de pedagogie

11

ANUL XVI 1967

NOIEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

SUMAR

Pag.

STUDII

Constantin Rusu : Subiect și obiect în cadrul fenomenelor formative . . 3

Constantin Păunescu : Problematica sexualității umane și educația . 13

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Gheorghe Fleancu, Elena Irimie : Integrarea activităților pionierești în sistemul muncii educative din școală 21

Tudorel Mirescu : Contribuții la metodica folosirii filmului la lecțiile de biologie generală 34

Lucia Rivalet, Filofteia Rotaru : Eticul și esteticul în orele de dirigenție . 44

Tiberiu Căliman : Educația și navetismul 51

Augustin Macarie : Contribuții la cunoașterea și la educarea elevilor-„problemă" 58

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Maria Itu, Elena Potorac : Din istoria școlilor de adulți din România . 65

Ionel Dîrdală : Document privind înființarea „Preparandiei" din Bucovina (1848) 71

Nicolae Albu : Un distins cărturar al timpului său — dascălul brașovean Nicolae Nicolau 73

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Ion Radu : Inspecția școlară, mijloc important de perfecționare a personalului didactic și de ridicare a calității procesului de învățămînt . . 79

Gheorghe Sireteanu : Inspecția școlară — activitate creatoare . . . 82

Maximilian Bendorteanu : Sînt suficiente actualele exigențe ale inspecției de specialitate ? 86

Petre Bejenaru : Inspecția școlară tematică 89

Teodor Novac : Valorificarea constatărilor și concluziilor inspecției școlare 92

Dumitru Theodosiu : Aprecierea și notarea elevilor . . 96

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Tiberiu Bogdan : Puncte de vedere noi în prevenirea și combaterea delincvenței în rîndurile minorilor 99

Tiberiu Popescu : Învățămîntul din Japonia 107

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Șerban Constantinescu, Mihai Timofte : Simpozionul cu tema „Școala și problema orientării profesionale" 113

Anca Miron : Sesiunea științifică a Universității București (subsecția pedagogie-metodică) 115

RECENZII

Mioara Cîmpoieș, Octavian Ionescu : „Probleme de pedagogie în presă" *(Ion Gh. Stanciu)* 118

Jerome S. Bruner : „Toward a Theory of Instruction" („Către o teorie a instruirii" — *E. Fischbein*) 121

VITRINA PEDAGOGICĂ 124

Preocupări — Consemnări — Răspunsuri 127

9082

ОЧЕРКИ

К. Русу, Субъект и объект в рамках формативных явлений * *К. Пэунеску*, Проблематика сексуальности и воспитание подрастающего поколения * *Г. Флянку, Е. Иримие*, Интегрирование пионерской деятельности в систему школьной воспитательной работы * *Т. Миреску*, О методике применения фильма на уроках общей биологии * *Л. Ривелет, Ф. Ротару*, Этическое и эстетическое на уроках классного руководства * *А.Макарие*, Некоторые вопросы изучения и воспитания „трудных" учащихся * *М. Иту, Е. Поторак*, Из истории школ для взрослых с Румынии * *И. Дырдалэ*, Документ об учреждении „Препарандии" в Буковине (1848) * *Н. Албу*, Выдающийся представитель интеллигенции своего времени — учитель Николае Николау * *Н. Раду*, Школьное инспектирование — средство усовершенствования подготовки учителей и повышения качества процесса образования * *П. Бэженару*, Тематическое школьное инспектирование * *М. Бендорфяну*, Достаточны ли сегодняшние требования к специальному инспектированию ? * *Т. Новак*, Использование данных наблюдений и выводов школьного инспектирования * *Г. Сиретяну*, Школьное инспектирование — творческая деятельность * *Д. Теодосиу*, Оценка знаний учащихся * *Т. Богдан*, Новые точки зрения в предупреждении преступления среди несовершеннолетних * *Т. Попеску*, Образование в Японии * *Ш. Константинеску, М. Тимофте*, Симпозиум на тему о школьной и профессиональной ориентации * *А. Мирон*, Научное совещание Бухарестского Университета (педагогический — методический подотдел) * *М. Чимпоеш, О. Ионеску*. „Педагогические вопросы в периодической печати" (И. Г. Станчу) * Дж. С. Бруннер „Toward a Theory of Instruction (Е. Фишбейн) * *Педагогическая витрина* * Заметки — Мнения — Ответы.

SOMMAIRE

Constantin Rusu, Sujet et objet dans le cadre des phénomènes formatifs ✲ *Constantin Păunescu*, Problèmes de la sexualité humaine et l'éducation de la jeune génération ✲ *Gheorghe Fleancu, Elena Irimie*, L'activité des pionniers integrée au système du travail éducatif dans l'école ✲ *Tudorel Mirescu*, Contributions à la méthode d'emploi du film dans les classes de biologie générale * *Lucia Rivalet, Filofteia Rotaru*, L'éthique et l'esthétique dans les classes d'éducation ✲ *Tiberiu Căliman*, L'éducation et le navétisme ✲ *Augustin Macarie*, Contributions à la connaissance des élèves dont l'éducation pose des problèmes * *Maria Itu, Elena Potorac*, L'histoire des écoles roumaines des adultes ✲ *Ionel Dîrdală*, Document concernant la fondation de l'école normale d'instituteurs „Preparandia" de Bucovine (1848) * *Nicolae Albu*, L'enseignant Nicolae Nicolau de Braşov, un intellectuel distingué à son époque ✲ *Ion Radu*, L'inspection scolaire, moyen important de perfectionnement des enseignants et du relèvement de la qualité du processus d'enseignement. * *Petre Bejenaru*, L'inspection scolaire à thème ✲ *Max. Bendorfeanu*, Les exigences actuelles de l'inspection de spécialité sont-elles satisfaisantes ? * *Teodor Novac*, Mise en valeur des constatations et des conclusions de l'inspection scolaire * *Gh. Sireteanu*, L'inspection scolaire — activité créatrice ✲ *Dumitru Theodosiu*, L'évaluation des connaissances des élèves par des notes * *Tiberiu Bogdan*, Points de vues nouveaux pour prévenir et combattre la délinquence dans les rangs des mineurs * *Tiberiu Popescu*, L'enseignement au Japon ✲ *Şerban Constantinescu, Mihai Timofte*, Symposion concernant l'orientation scolaire et professionnelle * *Anca Miron*, La session scientifique de l'Université de Bucarest (section pédagogique) * *Mioara Cîmpoieş, Octavian Ionescu*, „Probleme de pedagogie în presă" (Ion Gh. Stanciu) * *Jerome S. Bruner*, „Toward a Theory of Instruction" (Vers une théorie de l'instruction — E. Fischbein) * *La vitrine pédagogique* ✲ Préoccupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Constantin Rusu, Subject and Object As Part of Formative Phenomena ✲ *Constantin Păunescu*, The Problem of Human Sexuality and the Education of the Younger Generation ✲ *Gheorghe Fleancu, Elena Irimie*, Pioneer's Activities, An Integral Part of the School Educational Systen * *Tudorel Mirescu*, Contributions to the Use of Films in Teaching General Biology * *Lucia Rivalet, Filofteia Rotaru*, Ethics and Aesthetics As Part of Education Classes ✲ *Tiberiu Căliman*, Education and Shuttle Service * *Augustin Macarie*, Contributions to the Knowledge and Education of Problem Children * *Maria Itu, Elena Potorac*, From the History of the Schools for Adults in Romania * *Ionel Dîrdală*, A Document on the Setting Up of the Normal School in Bucovina (1848) * *Nicolae Albu*, Schoolmaster Nicolae Nicolau, A. Distinguished Scholar ✲ *Ion Radu*, School Inspection, An Incentive to Increasing Teaching Efficiency * *Petre Bejenaru*, Thematic School Inspection * *Max. Bendorfeanu*, Are the Present Demands of Inspection Exacting Enough ? ✲ *T. Novac*, Turning to Account the Findings and Conclusions of School Inspection * *Gh. Sireteanu*, School Inspection, A Creative Activity * *D. Theodosiu*, Rating Pupils, Knowledge Through Marks ✲ *Tiberiu Bogdan*, Novel Ides in Preventing and Combatting Juvenile Delinquency * *Tiberiu Popescu*, Education in Japan ✲ *Şerban Constantinescu, Mihai Timofte*, A Symposium on School and Vocational Orientation * *Anca Miron*, The Scientific Session of the University of Bucharest (Section of Pedagogy) ✲ *Mioara Cîmpoieş, Octavian Ionescu*, „Educational Problems in the Press" *(Ion Gh. Stanciu* ✲ *Jerome S. Bruner*, „Toward a Theory of Instruction" *(E. Fischbein)* ✲ Educational Show-case * Developments — Notes — Answers.

Subiect şi obiect în cadrul fenomenelor formative

Prof. CONSTANTIN RUSU

Plasîndu-se în zona confluenţei filozofiei cu pedagogia, problema subiectului şi obiectului fenomenelor formative nu poate fi nici formulată clar şi nici rezolvată corect numai de către una dintre aceste ştiinţe, ci numai în colaborare. Încercarea unor pedagogi de a rezolva problema numai pe terenul pedagogiei a dus direct sau indirect la formularea ei confuză, la apariţia unei terminologii imprecise, lipsite de rigoare ştiinţifică şi, în cele din urmă, la elaborarea unor răspunsuri neadecvate. În ultima vreme, în publicaţiile noastre de specialitate se strecoară tot mai des afirmaţii îndoielnice, unele de-a dreptul eronate. Aşa, de exemplu, în cadrul educaţiei şcolare, unii autori vorbesc despre relaţia „profesor-subiect" sau despre „copil ca subiect al educaţiei", alţii despre „elev ca obiect şi subiect al educaţiei" [1]. Deşi n-au întîmpinat o opoziţie directă, ba uneori s-au bucurat chiar de o aprobare cvasiunanimă, aceste formulări sînt inadecvate.

După cum se ştie, termenii de *subiect* şi *obiect* sînt echivoci, atribuindu-se unor noţiuni diferite. În problema noastră ne interesează însă numai două dintre aceste noţiuni, cu toate că polisemia celor doi termeni este mult mai variată şi mai nuanţată.

Într-un prim sistem de referinţă, prin *subiect* înţelegem entitatea materială înzestrată cu conştiinţă, * iar prin *obiect*, entitatea materială lipsită de conştiinţă. Entitatea materială înzestrată cu conştiinţă nu este altceva decît omul şi nu poate fi găsită decît în planul mişcării sociale, iar entitatea materială lipsită de conştiinţă nu este altceva decît lucrul fizic şi nu poate fi întîlnit decît în planul mişcării naturale. În cadrul

---

[1] Aceste eşantioane le-am extras la întîmplare din: „Colocvii" nr. 4/1967, p. 16, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965, p. 23 etc. publicaţii ce ne-au fost la îndemînă. Ele pot fi însă întîlnite şi în alte publicaţii.

* Unii spun „înzestrată cu psihic", dar psihic are şi animalul (zoopsihologia), ori la om nu este vorba despre psihic în general, ci despre psihic într-unul din momentele sale, într-unul din stadiile evoluţiei (cel mai înalt) şi, de fapt, nici despre acest psihic în întregime, ci numai despre latura sa conştientă sau conştientizată. Prin fenomenele psihice inconştiente, vegetative, omul rămîne ancorat în regnul animal.

acestui prim sistem de relații, orice om, indiferent de celelalte calități pe care le are, este întotdeauna subiect și niciodată obiect, dispariția conștiinței fiind echivalentă cu dispariția calității de om. Întrucît educația este fenomen social, relație dintre oameni, atît cel care emite influența educativă, cît și cel care receptează influența sînt întotdeauna subiect și niciodată obiect. Așadar, problema dacă cel de-al doilea termen al educației (receptorul, ținta influenței) este obiect sau subiect, sau și una și alta, nu se discută aici. În educație relația este întotdeauna subiect-subiect. A vorbi în cadrul acestui sistem de referință despre raportul profesor-subiect sau subiect-elev, înseamnă a vorbi în termeni tautologici. Aici o discuție despre raportul subiect-obiect și-ar avea justificarea numai atunci cînd prin obiect am face referire la mijlocul sau ambianța educativă.

Într-un al doilea sistem de referință, opoziția dintre subiect și obiect este de ordin praxiologic și gnoseologic. Atît în planul practicii, cît și în planul cunoașterii, este inserată activitatea omului.

Gnoseologic, subiectul este cel care cunoaște lumea, iar praxiologic, cel care o transformă. Cunoaștem lumea pentru a o transforma, după cum însăși cunoașterea are loc în procesul transformării. În acest sistem de referință problema relației dintre subiect și obiect este mult mai complicată decît cea din planul ontologic. Aici omul poate fi și subiect și obiect, el poate acționa și cunoaște, dar poate și să suporte o acțiune. Aici deosebirea ontologică dintre subiect și obiect constă în faptul că în poziția de subiect se poate afla numai omul (ca individ sau colectivitate), deci numai o entitate din planul mișcării sociale, pe cînd în poziția de obiect se poate afla atît omul, cît și orice altă realitate în afara lui, deci și o realitate din planul existențial al mișcării naturale sau un aliaj al celor două mișcări. În educație, însă, nu avem de-a face cu această a doua posibilitate, căci și obiectul influenței educative nu poate fi decît omul (modelarea animalului = dresaj).

Privind comparativ cele două cupluri de noțiuni, observăm că atît în primul sistem de referință, cît și în cel de-al doilea, subiectul și obiectul sînt noțiuni opuse. Dar în primul sistem de referință opoziția este de ordin ontologic, pe cînd în cel de-al doilea ea este de ordin gnoseologic și praxiologic. În primul caz, subiectul este întotdeauna om și orice om este întotdeauna subiect (deci și elevul și educatorul). În cel de-al doilea caz, orice subiect este întotdeauna om (sau grup de oameni), dar nu orice om e întotdeauna subiect, ci numai atunci cînd este activ și cu conștiința trează *. În ceea ce privește calitatea de a fi obiect, în primul caz omul nu poate fi niciodată obiect, lucru fizic, pe cînd în cel de-al doilea caz omul poate fi și obiect, fără ca prin aceasta să înceteze a fi *subiect 1* (entitate materială înzestrată cu conștiință și voință) și *subiect 2* (autor al unei acțiuni). Omul poate fi obiectul unei preocupări din partea altui

* În stare de inhibiție, somn, pierderea cunoștinței, omul nu poate fi subiect, în adevăratul înțeles al acestui cuvînt, întrucît calitatea de subiect implică întotdeauna un act de cunoaștere, actul prin care proiectăm și ghidăm acțiunea, fixăm scopul și alegem mijloacele. Psihologia a stabilit că și în actele automate este prezentă conștiința (sînt controlate de conștiință), nemaivorbind de faptul că inițial toate articulațiile acestor acte au fost conștiente. Dialectica materialistă respinge clasificarea dihotomică a activităților în fizice și intelectuale. Este vorba numai de dozaj; în activitatea fizică predomină funcțiile motorii, în cea intelectuală funcțiile de cunoaștere.

om, dar în același timp poate avea el însuși o preocupare. Corelînd, putem spune : *subiect 1* și 2 poate fi omul și numai el, *obiect 1* (lucru fizic) omul nu poate fi niciodată, pe cînd *obiect 2* (ținta acțiunii) poate fi și omul, dar nu numai el. Întrucît în primul sistem de referință noțiunile om și obiect se exclud, reiese clar că problema obiectului și subiectului fenomenelor formative se pune ca problemă numai în cel de-al doilea sistem de relații.

În cadrul educației, problema subiectului și obiectului se pune numai într-un anume fel. Raporturi educative se stabilesc numai între oameni, așa încît este evident că omul este și subiect și obiect al educației. Aici nu există discuții și nici rezerve. Problema este însă alta : cînd și în ce condiții omul ca individ, ca persoană concretă (o anumită categorie de oameni), este subiect și obiect al educației. Este individul (o anumită categorie de oameni) subiect și obiect al educației în mod simultan sau succesiv ? De la faptul că (în general) este și subiect și obiect al educației nu putem extrapola că orice om (individ social sau categorie socială) este subiect și obiect oricînd, oriunde și în orice condiții, așa cum se pare că au extrapolat cei care afirmă că elevul este și subiect și obiect al educației.

În sistemul educației școlare relația obișnuită este : educator-elev. Spunem că educatorul este subiect al educației, întrucît el emite influența educativă, el exercită o înrîurire formativă asupra elevilor într-un cadru organizatoric determinat, el este autorul acțiunii de a educa. Elevul este obiect al educației școlare, întrucît el este țința, receptorul influenței educative, asupra lui se exercită înrîurirea formativă, el este materialul uman asupra căruia acționează profesorul. Acest mod just de a privi problema (adoptat în mare măsură și de pedagogia clasică) este privit uneori cu rezerve, alteori respins ca fiind eronat și nedialectic. Răspunsul adecvat ar fi următorul : în măsura în care elevul este obiect, în aceeași măsură el este și subiect al educației. Elevul ar fi subiect, întrucît în procesul educației ar avea o participare activă. Calitatea de subiect presupune participarea activă a elevului la procesul instruirii sale. Individul participă deci la propria sa dezvoltare, în primul rînd, prin aceea că el nu recepționează pasiv influențele care se exercită asupra lui [2].

După cum se poate observa, se pornește de la premisa greșită că în structura activității numai subiectul este activ. Dialectica materialistă demonstrează, însă, că orice acțiune este de fapt o interacțiune. Rămîne numai de văzut dacă reacțiunea obiectului la acțiunea subiectului este cea scontată sau dorită de subiect, sau una potrivnică. Mă aștept ca elevul să fie atent, dar este neatent. Fiind neatent, nu înseamnă că el este pasiv, ci doar că este pasiv în raport cu ceea ce aș dori eu să fac. El este activ, dar în altă direcție. Atît timp cît este cu conștiința trează, elevul este activ (fie că ascultă cu atenție lecția, fie că privește o latură sau alta a conduitei profesorului, fie că se uită pe pereți, își reactualizează o amintire, își făurește un scop etc.). Așadar, în timpul lecției, dacă elevul nu este neutralizat complet de o inhibiție generalizată, deci dacă nu doarme, el este întotdeauna activ și prin urmare subiect. Deci întrebarea nu este dacă elevul este subiect în general sau subiect al

[2] „Revista de pedagogie" nr. 4/1965, p. 27—28.

activității pe care eu aș dori să o fac în timp ce îl educ, ci dacă elevul este subiect al educației, așa cum am formulat la început problema.

După cum se știe, educația este și ea o activitate și ca orice activitate are o structură (subiect, obiect, mijloc, scop) și se desfășoară într-o ambianță naturală. Dacă elevul ar fi subiect al educației, prezența profesorului ar fi inutilă, întrucît elementele structurale necesare ale acțiunii educative ar fi prezente și în absența profesorului (în educația școlară profesorul se face prezent ca subiect). Pe de altă parte, dacă în cadrul aceluiași fenomen educativ elevul este subiect ca și profesorul, înseamnă că ei fac, de fapt, aceeași activitate. Or, ni se pare evident că ceea ce face profesorul este diferit de ceea ce face elevul. Inițial s-a pornit de la o premisă justă că, atunci cînd cineva este activ, el este și subiect. Omul însă nu desfășoară în permanență aceeași activitate, prin urmare nu este în permanență subiectul aceleiași activități, ci subiectul unor acțiuni diferite. Educatorul este subiectul acțiunii de a educa, de a trimite influențe formative către elevi, iar elevul este subiectul acțiunii de a prinde influențele, de a asculta cu atenție, de a învăța, de a memora, a scrie, a rezolva exerciții etc. Socotim subiect al educației entitatea care emite influența, nu cea care ocupă o altă poziție în structura fenomenului educativ. De altfel, așa cum arătam în altă parte în mod corect, prin educație trebuie să înțelegem numai primul termen al relației influență-influențat. Educația este o influență formativă conștientă, intenționată, iar omul nu poate influența decît acționînd. Influența conștientă este o activitate conștientă. Subiectul ei este cel care o face, nu cel asupra căruia se îndreaptă acțiunea respectivă, chiar dacă acesta din urmă este și el activ la rîndul său. El este activ, dar tocmai prin aceasta el poate fi influențat și deci poate ocupa poziția structurală de obiect. Dacă individul asupra căruia îndrept o influență nu acționează adecvat, el nu este de fapt influențat și, prin urmare, ceea ce eu cred că e influență este de fapt o falsă influență sau o virtuală influență, dar în nici un caz nu este una reală.

Nu trebuie să uităm că a fi obiect al educației școlare este însăși nota definitorie a elevului, după cum a fi subiect al educației școlare este însăși nota definitorie a profesorului, a educatorului. Din moment ce elevul devine subiect al propriei sale educații, el își neagă însăși nota sa definitorie, își depășește limita calitativă și prin aceasta își autodizolvă calitatea de elev. Elevul este elev numai în fața profesorului, deci în fața subiectului educației școlare și în cadrul educației școlare. Cu alte cuvinte, elevul rămîne elev atît timp cît este obiect al educației școlare. El poate rămîne obiect al educației și dincolo de pragul educației școlare, dar prin aceasta au dispărut condițiile care-l făceau elev, nemaifiind vorba acum de obiectul educației școlare, ci de obiectul altui gen de educație.

Educația își exercită înrîurirea asupra omului pe parcursul întregii vieți, atît după încetarea educației școlare, cît și paralel cu aceasta. Pînă la intrarea în școală copilul este cu preponderență obiect al educației familiale ; paralel cu școala și după terminarea școlii este obiect al educației unor organizații sau instituții care au și sarcini educative sau obiect al unor influențe educative ocazionale, dar prin aceasta noi nu spunem că în mediul familial preșcolar copilul este elev sau că specta-

torii dintr-o sală de cinematograf, membrii unei organizații, sînt elevi. Calitatea de elev apare deci numai într-un anumit sistem de relații educative ; dispărînd acest sistem, dispare și calitatea de elev.

Aceeași realitate concretă, același individ, aceeași persoană integrată în relații diferite, capătă calități diferite. Este evident că individul social nu poate avea decît calitățile compatibile cu noțiunea de *om*. Omul este materie, dar nu poate fi materie incandescentă sau apă curgătoare, chiar dacă o parte din elementele substanțiale din care se compune au fost sau vor fi cîndva în limitele acestor calități. Întotdeauna omul este materie vie înzestrată cu conștiință, cu aptitudini de muncă, vorbire, trăire afectivă sau acțiune volitivă. Întotdeauna omul va întruni un minim, un barem de calități naturale și sociale fără de care el nu poate exista. Starea de elev este una din calitățile și stările temporare ale omului, condiționată de împrejurarea, momentul și modul în care se manifestă. Omul este copil în primii ani de existență, elev în cadrul educației școlare, spectator în sala de cinematograf, călător în tren, consumator în restaurant etc. Este evident că toate calitățile temporare condiționate sînt suprapuse peste calitățile permanente. Devenind elev, spectator sau călător, individul nu încetează a fi om. În schimb, între ele, calitățile temporare nu sînt întotdeauna suprapuse și compatibile. Un om poate fi sau bărbat, sau femeie, sau căsătorit, sau necăsătorit etc. Totuși, aceste calități necompatibile nu pot fi suprapuse și compatibile la modul absolut, ci numai cu calitatea contrarie. Cu celelalte calități ele pot fi compatibile. Un bărbat nu poate fi femeie, dar el poate fi căsătorit sau necăsătorit, elev, spectator sau călător.

Continuînd discuția despre calitatea de elev, observăm că, în scopul producerii bunurilor materiale și spirituale, societatea cere omului să presteze un anumit gen de activitate. Fiecare om are o datorie socială. În cadrul societății omul are însă mai multe ocupații, unele de bază, altele auxiliare. Fiecare dintre aceste ocupații conferă omului o calitate : lucrătorii din fabrică sînt muncitori, cei care învață în școli elevi, cei care participă la un spectacol sînt spectatori etc. Dintre calitățile conferite omului de diversele sale ocupații, unele se mențin numai în împrejurarea în care omul este integrat în ocupația respectivă ; cu alte cuvinte, calitatea se menține numai pe durata ocupației. Alte calități se mențin și în afara ocupației în care apar. Muncitorul este muncitor și în afara fabricii în care lucrează, după cum elevul este elev și în afara școlii în care învață. În cazul acesta, calitatea apare în două ipostaze : manifestată activ (elevul în procesul instructiv-educativ al școlii) și manifestată inert (elevul în afara procesului instructiv-educativ al școlii). Calitățile care se mențin și în afara ocupațiilor în care apar sînt calități conferite omului de către ocupațiile de bază, întrucît aceste ocupații afectează structura integrală a activității individului dincolo de limitele lor și pentru faptul că — în realitate — și aici calitatea durează tot atît cît durează și ocupația, întrucît ocupația de a învăța la școală (să zicem) nu poate fi considerată începută în dimineața unei zile și terminată în după-amiaza ei. O oră de clasă, o zi de școală, un an de școală, constituie doar o etapă, un ciclu din activitatea școlară integrală. Fiecare activitate se încheie o dată cu atingerea scopului.

Activitatea elevilor în timpul liber este recomandată de şcoală, necesară şcolii, este odihnă activă pentru şcoală, creează premise pentru trecerea la o nouă etapă a activităţii propriu-zis şcolare, prin urmare nu este nici aceasta desprinsă de activitatea şcolii. Aşa cum muncitorul în pauza dintre ture îşi păstrează calitatea de muncitor, aşa cum spectatorii în pauza spectacolului sînt tot spectatori, tot aşa şi elevul, în pauzele mari (vacanţe) sau mici, rămîne tot elev. Interpretînd faptele în acest fel, regula dată mai sus că o calitate se păstrează numai pe durata în care apare rămîne şi aici valabilă. Aşadar, calitatea imprimată de ocupaţia de bază rămîne neeclipsată, chiar atunci cînd peste ea se suprapun şi alte calităţi ; ea nu se manifestă activ, dar rămîne ca un fond pe care se grefează şi se inserează celelalte calităţi.

În pauzele procesului instructiv-educativ al şcolii elevul poate avea diverse ocupaţii. Dacă elevul are un anumit grad de maturitate spirituală, dacă este pătruns de o responsabilitate socială înaltă, una din aceste ocupaţii poate fi şi aceea de a educa pe alţii, deci de a fi subiect al educaţiei. În acest caz, însă, elevul este subiect al unui gen de educaţie diferit de cel al educaţiei şcolare, pe lîngă faptul că nici calitatea de elev nu şi-o manifestă decît inert. De obicei, însă, în poziţia de subiect al educaţiei se află o cantitate infimă din numărul elevilor, întrucît a educa înseamnă a înrîuri dezvoltarea unui om către un anumit scop, deci presupune să transformi o realitate conform unui scop. Acest lucru nu se poate face decît cu anumite mijloace. Ca să găseşti mijloacele prin care se transformă această realitate conform unui scop, trebuie să cunoşti esenţa şi legile de dezvoltare ale acelei realităţi. Or, această cunoaştere este la elev încă superficială. El poate avea intenţia de a educa, dar în mod real şi eficient reuşeşte destul de rar.

Mult mai des, cu rezultate reale şi eficiente, elevul se poate afla în poziţia de subiect al propriei sale educaţii, mai concret în poziţie de subiect în cadrul autoeducaţiei. În acest caz, însă, în poziţia de subiect nu se află omul ca elev, ci elevul ca om. Elevul poate fi deci şi subiect al educaţiei, dar în afara procesului în care îşi manifestă în mod activ calitatea, deci nu în cadrul aceluiaşi proces în care ocupă poziţia de obiect. Credem că lucrurile sînt destul de clare în această privinţă. Elevul este subiect al educaţiei numai atunci cînd emană conştient influenţe formative cu scopul de a înrîuri într-un fel sau altul evoluţia unui individ sau colectiv oarecare şi acest lucru nu poate să-l facă decît în afara procesului educativ în care el ocupă locul structural de obiect.

Dacă elevul ar fi subiect al educaţiei şcolare, ar însemna să aibă şi un obiect (căci educaţia este acţiune şi are structura acţiunii). Una din două : ori acest obiect este profesorul şi deci într-adevăr elevul este subiect al educaţiei şcolare — ceea ce este absurd — ori acest obiect este el însuşi (subiectul coincide cu obiectul) — ceea ce este posibil — dar atunci avem de-a face cu un fenomen autoeducativ. Am ajuns deci la aceeaşi concluzie : elevul nu poate fi subiect al educaţiei şcolare. El ar putea fi numai în cazul în care conceptul educaţiei l-ar include şi pe cel al autoeducaţiei. Această condiţie nu este însă prezentă, întrucît autoeducaţia îşi are elementele suficiente pentru a se defini ca fenomen formativ distinct. Ca şi educaţia, autoeducaţia are subiect, obiect, mijloc, dar, în timp ce educaţia are ca notă definitorie poziţia reciproc exte-

rioară a subiectului și obiectului, autoeducația are ca notă definitorie poziția reciproc interioară a subiectului și obiectului (subiectul este cuprins în obiect și invers).

Este drept că în procesul concret al educației școlare elevii mai mari pot desfășura sporadic sau permanent și o acțiune de autoeducație, își pot propune deci un scop formativ față de ei înșiși și să lucreze pentru îndeplinirea lui, tocmai prin a asculta și învăța cele spuse de profesor. De data aceasta, însă, pentru elevi, profesorul și influența educativă a școlii apar în ipoteza de mijloace ale autoeducației ce o întreprind. În acest context de împrejurări elevul este într-adevăr subiect, dar nu al educației școlare, ci al autoeducației, care folosește ca mijloc educația. Subiect al educației școlare rămîne pe mai departe tot profesorul.

Neimprimînd suficient discernămînt și rigurozitate în folosirea termenilor, unii autori afirmă că elevul ar fi numai subiect al educației. Greșeala pe care ei o fac în acest caz este mai mult de domeniul terminologiei, întrucît prin subiect ei înțeleg tocmai ce în mod normal și just se înțelege prin obiect, așa încît între subiect (așa cum îl concep) și obiect există doar un fals raport de opoziție. Această substituire de termeni prin transfer de semnificație nu poate fi admisă din două motive : în primul rînd, că în știință trebuie să folosim o terminologie comună, pe cît posibil lipsită de echivocuri, iar în al doilea rînd, pentru faptul că, atribuind entității care intră în preocuparea educatorului denumirea de subiect, sîntem obligați ca autorului acțiunii educative să-i atribuim, prin opoziție, denumirea de obiect. Or, conținutul semantic al termenului obiect (în oricare dintre accepțiunile sale) nu include ca notă specifică și diferențială determinantul „autor al acțiunii". Ni se pare străvezie, într-o astfel de substituire, influența terminologiei psihologice, în special a psihologiei experimentale. Întrucît obiectul experimentului psihologic este de cele mai multe ori o persoană înzestrată cu conștiință, * cu alte cuvinte, întrucît în poziția de obiect (în sens gnoseologic) se află un subiect (în sens ontologic), prin simplificare și transfer de semnificație (totuși nejustificat), cît și în dorința de a diferenția obiectul experimentului psihologic (care nu este, fizic, obiect în sens entologic) de obiectul experimentului din celelalte științe particulare experimentale (care este realitatea fizică, naturală), s-a ajuns la folosirea în mod curent a expresiei „subiectul experimentului", înțelegîndu-se prin aceasta exact ceea ce, în mod normal, se înțelege prin „obiectul experimentului" : ținta experimentului, ceea ce intră în preocuparea experimentului. De altfel, procesul substituirii a fost facilitat și de limbajul curent, insuficient controlat sub raportul rigurozității, unde, de pildă, în loc de „obiect de discuție", se spune „subiect de discuție" **.

---

* Spun „de cele mai multe ori", întrucît psihologia nu studiază numai psihicul uman, iar pe de altă parte, pentru faptul că omul este studiat și în perioadele eclipsei de conștiință, în perioadele dereglării sistemului de funcțiuni și trăsături psihice (psihopatologia), conform adevărului leninist : cunoaștem mai bine o noțiune, cunoscîndu-i și contrariul ei.

** În anumite „univers du discours" expresia „subiect de discuție" este totuși corectă, anume ea este corectă cînd termenul subiect, avînd un alt conținut semantic, diferit de cel la care ne-am referit noi pînă acum, redă înlănțuirea momentelor acțiunii, intriga, conținutul unor întîmplări.

În completare la cele spuse pînă acum, facem precizarea destul de importantă că subiectul şi obiectul la care ne referim cînd vorbim despre educaţie nu trebuie confundate cu subiectul şi obiectul în accepţiunea lor filozofică. Pe plan filozofic, subiectul şi obiectul apar în cadrul raportului gnoseologic al omului, ca umanitate, cu întregul univers, apar în cadrul sferei largi a activităţii cognitive, în general, activitate care îşi subsumează şi raporturile practice ale omului cu lumea, în măsura în care aceste raporturi se desfăşoară cu participarea conştiinţei, a elementului genetic. Este vorba deci de subiectul şi obiectul activităţii general-umane. În educaţie, însă, avem de-a face cu subiectul şi obiectul unui compartiment al acestei activităţi. În filozofie, obiectul este identic ca sferă cu întreaga existenţă, fiind existenţa raportată la conştiinţă, la cunoscător *. Obiectul este tot ceea ce poate fi cunoscut, tot ceea ce poate fi raportat la subiect. În educaţie obiectul nu se poate afla decît în planul existenţial al mişcării sociale. Ca sferă, obiectul este deci mult redus faţă de întreaga existenţă şi prin urmare mult mai redus decît obiectul în sens filozofic. Pentru desemnarea existenţei cognoscibile în filozofie se mai foloseşte şi termenul de realitate obiectivă, termen nepotrivit în cadrul raportului educativ.

Deci, în sistemul fenomenelor formative problema subiectului se pune numai în cadrul educaţiei şi autoeducaţiei, întrucît numai acestea se definesc ca fenomene formative conştiente, intenţionate, orientate spre un scop. În cadrul educaţiei şi autoeducaţiei, problema subiectului şi obiectului se pune ca problemă numai în cazul în care cele două noţiuni redau raporturi gnoseologice, iar nu stări ontologice. În cadrul educaţiei şi autoeducaţiei, relaţia subiect-obiect este o relaţie interumană, la ambii poli aflîndu-se omul, aşa încît este evident că omul (în general) este (poate fi) şi subiect, şi obiect.

În cadrul fenomenelor formative intenţionate omul determinat (un anumit individ, o anumită categorie de oameni), în condiţii determinate, poate fi: A. Numai subiect sau numai obiect; B. Şi subiect şi obiect, (a. succesiv, b. simultan). În poziţia *A* (numai subiect sau numai obiect) omul se află (se poate afla) numai în cadrul educaţiei. În această poziţie

* În literatura noastră filozofică obiectul (realitatea obiectivă) este definit de cele mai multe ori în mod greşit ca fiind tot ceea ce se află în afara conştiinţei. Or, este ştiut că în limba română expresia „în afară" nu indică neapărat un raport, o legătură, ci mai curînd o poziţie esenţială. Realitatea obiectivă nu poate fi definită ca fiind ceva care se află dincolo (în exteriorul) unei entităţi oarecare, tot aşa cum nici infinitul nu poate fi definit ca fiind ceva ce se află dincolo de finit. În realitate este cuprinsă şi conştiinţa (subiectul cunoscător), întrucît acesta se poate dedubla, se poate autocunoaşte şi prin urmare se poate privi ca obiect. Nota definitorie şi diferenţială a subiectului şi obiectului nu poate fi dată de poziţia spaţială, reciproc exterioară a unuia faţă de altul, ci de funcţie, de locul ocupat în structura activităţii. Subiectul, conştiinţa cum am mai spus, este cunoscătorul, obiectul (realitatea obiectivă) este cunoscutul, ceea ce poate intra în preocuparea cunoscătorului. Este evident că şi cunoscătorul poate fi cunoscut. Existenţa ştiinţelor sociale (umaniste, despre conştiinţă, psihic) dovedeşte că omul, umanitatea, nu cunoaşte numai ceea ce este dincolo de ea, ci şi conţinutul ei intrinsec (adevăr devenit, de altfel, banal); de aceea, mai potrivită ni se pare definirea realităţii obiective ca fiind tot ceea ce se poate afla în faţa conştiinţei, raportat la conştiinţă. Cum în această situaţie se poate afla însăşi conştiinţa (omul), realitatea obiectivă poate fi definită cu cea mai mare exactitate ca fiind existenţa raportată la conştiinţă, existenţa în faţa omului, a cunoscătorului, a subiectului.

omul se poate afla numai în cazul în care, în determinarea sa calitativă în care este luat, intră ca notă esențială și definitorie însăși condiția de a fi sau numai obiect, sau numai subiect al educației. Încadrîndu-se în această situație, elevul nu poate fi decît obiect al educației școlare, după cum profesorul nu poate fi decît subiect. În poziția *B* se poate afla orice om situat în afara condițiilor expuse la poziția *A*. În poziția *Ba* omul se poate afla numai în cadrul educației (exemplul clasic : obiect în tinerețe, subiect la maturitate). În poziția *Bb* omul se poate afla : *Bb'* și în cadrul educației *Bb''* dar mai ales în cadrul autoeducației.

În educație *(Bb')* omul poate fi simultan subiect și obiect, însă nu în cadrul aceluiași fenomen (educ pe un om folosind ca mijloc însăși punerea lui în poziție de subiect al educației altora). În felul acesta, îi pot forma spiritul de responsabilitate, încrederea în forțele proprii, îi pot cultiva controlul de sine etc. Avem astfel două fenomene educative : unul prin care eu ca subiect îl educ pe el ca obiect și altul prin care el ca subiect educă pe alții. Obiectul meu poate să nu fie conștient de intenția mea educativă. Dacă el reacționează adecvat, avem tot fenomen educativ, întrucît condiția existențială a fenomenului educativ este emiterea conștientă (intenționată) a influenței și reacționarea adecvată a obiectului, deci este pusă condiția ca și obiectul să fie conștient de primirea influenței (deși și aceste cazuri sînt frecvente).

În autoeducație *(Bb'')* omul este simultan subiect și obiect în cadrul aceluiași fenomen, această condiție fiind însăși nota definitorie și diferențială a autoeducației.

СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ В РАМКАХ ФОРМАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ

(Резюме)

Автор устанавливает существование противоречивых решений вопроса о субъекте и объекте формативных явлений. В рамках школьного образования учащийся рассматривается или как объект, или как субъект, или одновременно как объект и субъект. Из этих положений одно лишь является верным, а именно первое. Быть объектом школьного процесса образования — это является определительной чертой учащегося, так как быть субъектом является определительной чертой воспитателя. Если учащийся был бы субъектом школьного образования, это значит, что он должен иметь и объект, потому что образование является действием и имеет структуру действия. Таким образом, или этим объектом является воспитатель, а учащийся является субъектом — а это невозможно — или этим объектом является он сам; это возможно, но в данном случае это не воспитание, а самовоспитание (самообразование).

В статье гипотетически обрисовываются и теоретические предпосылки, обеспечивающие правильное решение анализируемого вопроса.

SUJET ET OBJET DANS LE CADRE DES PHÉNOMÈNES FORMATIFS

(Résumé)

L'auteur constate l'existence de solutions contradictoires dans le problème du sujet et de l'objet des phénomènes formatifs. Dans le domaine de l'enseignement scolaire, l'élève est objet *ou* sujet, *ou simultanément* objet et sujet. *Une seule de ces solutions est la vraie : considérer l'élève en tant qu'objet. C'est l'élève qui est*

l'objet de l'éducation scolaire de même que l'éducateur en est le sujet. Si l'élève était considéré comme sujet dans l'éducation scolaire, cela laisserait entendre qu'il y ait aussi un objet (car l'éducation est action et elle a la structure de l'action). Donc, si l'on considère que le professeur est l'objet de l'éducation scolaire et que l'élève en est le sujet — ce qui n'est pas soutenable — ou si le sujet coïncide avec l'objet — ce qui est possible — dans ce cas le phénomène appartient à l'autoéducation. *Dans l'étude on présente, hypothètiquement, les prémices théoriques qui puissent assurer une juste solution du problème.*

SUBJECT AND OBJECT AS PART OF FORMATIVE PHENOMENA

(Abstract)

The author notes that opinions are divided over the question of subject *and* object *as formative phenomena. In school, the pupil is regarded either as* subject, *or* object, *or as both subject and object. The pupil, the teacher says, is the object of education and the teacher is its subject. If the pupil were the subject of his own education, he would nullify his own capacity as a pupil. Moreover, he would have to have an object (as education is an action). Hence it follows that either the teacher is the object of education and the pupil, its subject, which is impossible, or the subject coincides with the object, which is possible, but in that case the phenomenon is not education, but self-education. The article also shows the ideal prerequisites for a correct solution of the problem.*

Problematica sexualității umane și educația

CONSTANTIN PĂUNESCU
șeful sectorului de pedagogie medicală
din Institutul de științe pedagogice

Deși preocupări în legătură cu instinctul de reproducere și în special cu compartimentul său numit sexualitate au existat din timpuri extrem de îndepărtate, cea de-a doua parte a secolului al XIX-lea și prima jumătate a celui de-al XX-lea au marcat o eflorescență extraordinară, pe de o parte, a studiilor de biologie, fiziologie și patologie a sexualității, ducînd la delimitarea unei discipline al cărei obiect îl constituie sexualitatea umană „în lumina însemnatelor progrese ale biologiei din ultimele decenii" — sexologia [1], iar pe de altă parte, o extrem de vastă literatură speculativă, de factură psihologică sau pedagogică pe care teoria erosului freudian a exacerbat-o.

Aplicarea datelor la condițiile de dezvoltare și educație a copilului și în special a adolescentului, a dus la constituirea unei discipline cu o oarecare autonomie, anume educația sexuală. Oricît de bine s-ar argumenta, cea mai mare parte din literatura sexogenă a rămas tributară concepției fiziologizante, adică urmărește informarea tînărului asupra structurii funcției și scopului instinctului de reproducere ca raport între sexe diferite. Noțiunea de sex (a cărei rădăcină este latinescul sectus = despărțit) reprezintă o corelație în cadrul diferențierii anatomice și fiziologice între indivizi. Dicționarul limbii române moderne, însușindu-și definiția biologică, scrie: „sex = totalitatea caracteristicilor morfologice și fiziologice care deosebesc animalele și plantele în două categorii distincte: masculi și femele" [2]. Este deci firesc ca sexual să fie „care se referă la sex și-l caracterizează; care este privit din punct de vedere al raporturilor dintre sexe, care se referă la viața sexuală" [3]. Educația sexuală ar însemna, deci, instruirea în vederea vieții sexuale, care în fond se și face (vezi C. Colonaș, *Tineretul trebuie să știe...* Ed. medicală, 1957; R. Dumitru, *De vorbă cu părinții*, Ed. medicală, 1964; Adrian Deculescu, *Celor tineri*, Ed. medicală, București, 1966).

Deci, educația în limitele unei asemenea concepții trebuie să inițieze, să informeze, să sfătuiască, să ofere amănunte tehnice în legătură cu manifestarea instinctului de reproducere, pentru ca indivizii purtători de sex să realizeze o viață fericită. Această practică, întrucît nu se bazează pe o concepție anume, devine, în contextul antropologiei moderne, o atitudine simplistă și nefertilă. Sexualitatea umană constituie fără îndoială un fenomen complex, în care biofiziologicul reprezintă una dintre coordonate. „Societatea, care l-a generat pe om, își pune pecetea pînă în intimitatea biochimică și biofizică a țesuturilor sale" [4]. Și dacă în

---

[1] M. Măicănescu-Georgescu, V. Săhleanu, B. Ionescu, *Probleme de sexologie masculină*, Ed. medicală, 1958, p. 9; V. Săhleanu, M. Măicănescu-Georgescu, *Introducere în sexologia masculină*, Ed. medicală, 1966.

[2] *Dicționarul limbii române moderne*, Ed. Academiei R.P.R., 1958, București, p. 764.

[3] *Ibidem.*

[4] V. Săhleanu, M. Măicănescu-Georgescu, *Introducere în sexologia masculină*, Ed. medicală, București, 1966, p. 9.

ceea ce privește aspectul informativ al așa-zisei educații sexuale era o consecință a acumulării de date biofiziologice în legătură cu sexualitatea, metodologia educativă are rădăcini mai profunde în concepția freudiană și reprezintă o poziție demult depășită. S. Freud pleca de la premisa „că scopul principal al întregii educații este să învețe copilul să-și stăpînească instinctele sale. Dar analiza ne-a demonstrat că această represiune a instinctelor este într-adevăr cauza nevrozelor. Educația trebuie deci să-și găsească drumul său între Scylla îngăduinței și Charybda interdicției" [5].

De aceea, dr. Berge — unul dintre marii specialiști în materie — spune că educatorii au ales întotdeauna drumul luptei contra instinctului (al represiunii) și nu al educării lui, ceea ce este adevărat, întrucît inițierea în „tainele" fiziologice ale instinctului de reproducere constituie tot o luptă împotriva complexelor implicații morale, sociale, culturale ale sexualității. Este adevărat că, chiar autori de proveniență teoretică freudiană, tind spre o depășire a limitelor impuse de vechea poziție. „Educația sexuală nu înseamnă numai informație despre ceea ce este genital sau aparține procreației. Este vorba de unele fenomene mai vaste care depășesc, incluzînd anatomic, funcțiile organelor genitale și care constituie esența însăși a ceea ce face sub raport psihologic un bărbat sau o femeie. În acest sens, educația sexuală se confundă *în parte* (sublinierea noastră) cu educația personală" [6]. Fără nici o îndoială că o asemenea poziție reprezintă o încercare de încadrare în spațiul psihologic al instinctului de reproducere, deci al forțelor educaționale, dar din nefericire parțială.

În contextul științei contemporane, știința educației reprezintă o sinteză dinamică și proiectivă a datelor esențiale din mai toate disciplinele existente, pe care, pe baza unor legi de dezvoltare și de progres al personalității umane, le folosește pentru structurarea acesteia. Se impune, deci, ca rezultatele tuturor disciplinelor care se ocupă de om, și printre acestea un loc important și-l rezervă biologia, fiziologia, sexologia etc., să-și găsească în teoria și practica fenomenului educațional un loc și un echilibru necesar progresului uman. Nu educăm sexual un individ, ci aplicăm legile educației persoanei umane în vederea unui progres psihologic, moral, cultural, social. Fără să ignorăm aportul, finalitatea sexualității, le subordonăm și le integrăm în scopurile generale și permanente ale acestui fenomen.

Sexualitatea umană, fiind o formă complexă de natură biologică, fiziologică, psihologică, morală, culturală, socială, de manifestare a unui instinct fundamental al vieții organice, se educă în cadrul și în conexiunea psiho-socială a personalității. Toate laturile educației trebuie să cuprindă modalități de integrare diferențiată a sexualității în contextul cognitiv, afectiv și spiritual, sub forma unui comportament al persoanei. Descoperirea sexualității ca fenomen cu o importanță specială în viața de relație a omului nu înseamnă dezintegrarea ei din țesătura personalității, ci efortul intențional instructiv-educativ trebuie dirijat către gă-

[5] S. Freud, *Psychologie collective et analyse du moi*, Payot, Paris, 1962, p. 175.
[6] S. Chambalier, *Education sexuelle*, în *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, par R. Safon, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, p. 195—196.

sirea căilor și mijloacelor de integrare cît mai profundă, mai umană, mai echilibrată, neconflictuală, a sexualității în dinamica personalității umane, ca prin acest proces să se capteze forțele extrem de utile în scopul potențării psihice și a integrării sociale a individului.

Studiul de față intenționează să deschidă o perspectivă teoretică și metodologică a modului de abordare și rezolvare a acestui deziderat fundamental.

•

Clădirea unui sistem de gîndire viabil și fertilizator în această problemă ni se pare că trebuie să plece de la definirea elementului de bază, adică a *sexualității umane* și a raportului în care acest fenomen complex se află cu educația. Numai pornind de la o teorie cît mai completă asupra sexualității umane, a modalităților și a finalității acesteia, încadrată în contextul gîndirii educative, se pot trasa liniile de perspectivă și de eficiență pedagogică.

Dacă „fenomenul educației, considerat ca proces al «formării» în vederea integrării în societate prin adaptare personală" își află temeiurile, pe de o parte, în condițiile biologice ale individualității umane, iar pe de alta, în exigențele mediului fizic și social și «știința» educației se reazemă, în consecință, pe îndoita temelie reprezentată de adevărurile biologice (morfo-fiziologice, psihologice) și sociologice (inclusiv valorile")[7] este indicat să găsim mai întîi coordonatele care definesc sexualitatea umană, de la biologic la axiologic. Numai astfel ea poate fi încadrată în dialectica procesului educațional și deci dirijată conform *finalității ei.* Sexualitatea nu este așa cum o definește *Dicționarul limbii române moderne:* „Totalitatea însușirilor anatomice și fiziologice care caracterizează sexele"[8]. Biologia și neurofiziologia au constatat că fenomenele cuprinse sub denumirea de sexualitate, la animale, își păstrează un element comun: instinctul de reproducere, care constituie dinamul, energia vitală de multiplicare a vieții. Finalitatea acestui instinct, unul dintre cele patru sau cinci (Roger), fundamental este precisă: perpetuarea speciei.

Rămînînd ca un parametru constant finalitatea, apar variabile în modalitatea de a ajunge instinctul la scopul final. Actele, modurile, mecanismele de care se servește forța primară — instinctul — pe parcursul desfășurării sale, dau o sinteză numită comportament. Neurofiziologia cunoaște astăzi, în mare măsură, mecanismele neurofiziologice ale comportamentului sexual. După F. A. Beach, se stabilesc patru variabile principale ale comportamentului sexual: complexul mecanismelor la nivelul sistemului nervos central (cortex), complexul gonadic, complexul stimulator exteroceptiv și experiența anterioară (biografia).

Există în clipa de față demonstrată dirijarea comportamentului sexual — în special la mamiferele superioare — *predominant de către cortex,* și anume de regiunile de interferență a centrilor instinctivi ca afectivitatea și activitatea intelectuală. „Poate că în rinencefal există

[7] D. Todoran, *Psihologia educației,* Tip. Cartea Românească, Cluj-Sibiu, 1942, p. 36.

[8] *Dicționarul limbii române moderne,* Ed. Academiei R.P.R., București, 1955, p. 764.

zone diferite (coordonate sau subordonate) condiționînd comportarea plină de «blîndețe» și pasivitate și comportarea furioasă, agresivă, nestăpînită. În orice caz, ultima depinde în mare măsură de hipotalamus, care apare ca un centru important al comportamentului de acuplare, influențat de rinencefal și de sistemul *activator reticulat*. Nici un nivel de integrare subiacent hipotalamusului nu poate menține mai mult decît o parte din comportamentul sexual, indiferent de sex" [9]. Chiar la nivel anatomo-fiziologic, comportamentul sexual reprezintă o sinteză diferențiată a cortexului. Dereglarea acestei sinteze, printr-un strass oarecare, împiedică mecanismul de reproducere și poate duce la leziuni organice ale gonadelor (C. I. Parhon).

În perspectiva educativă, complexitatea sistemului nervos central și a sistemului de relație socială, a dus la o diferențiere din ce în ce mai intensă în comportamentul sexual. La om acest comportament este integrat în comportamentul său general și nu constituie un mecanism reflex autonom. Mai mult, sexualitatea umană, fie că este exacerbată, fie că este complet inhibată, devine din ce în ce mai mult o modalitate comportamentală conformă exigențelor morale, sociale, spirituale.

Datele de fiziologie a sistemului nervos central și ale modului de integrare a experienței sociale, feed-back-ul social, ne îndreptățesc să socotim posibilitățile de dirijare, respectiv de autodirijare, prin gîndire a sexualității, ca o victorie a evoluției psihismului uman.

Modelarea, acțiunea formativă a comportamentului sexual la nivel cortico-subcortical, se face prin influența psihismului, a proceselor cognitive, afective, volitive etc., studiate în categoriile temperamentale și caracteriale individuale. Experiența colectivă se interferează cu structura dinamică psihică și restructurarea se transformă într-o experiență individuală nu pe plan fiziologic, ci pe plan psiho-afectiv, spiritual. Numai că ceea ce constituie experiența personală nu este altceva decît un proces de învățare laborios și complicat, datorită canalelor, surselor diverse și numeroase pe care se face această învățare. Accentul major al educației se plasează pe spațiul de formare nu al comportamentului sexual, ci al comportamentului general al persoanei umane. *Sexualitatea nu poate fi definită numai prin comportamentul sexual.*

Producîndu-se ca mecanism, acte, raporturi în cadrul conștiinței individuale și colective, sexualitatea se definește la om, tocmai prin ceea ce devine, se transformă în fapt de conștiință.

Există — datorită evoluției istorice, culturale, spirituale a omenirii — un spațiu imens de trecut, de adaptare, de transformare a biologicului conform unei norme sau valori, acest spațiu polidimensional al conștiinței. Oricît ar fi de intim raportul de acuplare, nici în timpul lui, nici în afara lui, nu se suspendă sau nu se suprimă funcțiunile fundamentale ale conștiinței umane. Relația sexuală la omul evoluat, constituie o problemă cu largi ecouri psihice și morale.

Instinctul de reproducere nu este nici moral, nici amoral, nici imoral. Finalitatea lui îl definește în lumea biologică prin necesitate. Comportamentul sexual intră în dezacord cu structura mare a comportamen-

[9] V. Săhleanu, M. Măicănescu-Georgescu, *Introducere în sexologia masculină*, Ed. medicală, București, 1966, p. 89.

tului uman și devine moral sau imoral pentru că rămîne un simplu comportament fiziologic. Științific vorbind, sexualitatea umană nu are nimic rușinos sau imoral. Ceea ce o pune în conflict cu legile sau normele morale este gradul ei de lipsă de integrare în personalitatea individului.

Educația, modelarea, ca fenomen intențional și anticipativ, nu trebuie să acționeze direct asupra comportamentului sexual desprins din structura umană, ci asupra coordonatelor psihologice, morale, intelectuale, sociale ale individului, pentru că aceste coordonate — într-o sinteză morală — acționează modelator asupra manifestărilor fiziologice și filtrează comportamentul sexual, umanizîndu-l. Definirea sexualității se cuvine deci urmărită în celelalte coordonate ale sale, întrucît treapta neuroendocrină și fiziologică este o instanță de interferare, de analiză și mai ales de sinteză a elementelor organice și senzoriale. Dar această sinteză ascultă de informațiile unor etaje superioare, etajul psihismului, care oglindește complexitatea realității sociale și axiologice.

Confuzia care a domnit între genitalism și sexualitate a lăsat să se creadă că educația trebuie să supună forței de dirijare instinctul numai în momentul manifestării lui, adică la pubertate. Sexualitatea umană se modelează, se integrează pe tot parcursul copilăriei, prin dezvoltarea laturii psihologice-morale. Omul se pregătește pentru etapa activă a instinctului cu mult înainte, pregătindu-și o comportare generală care să corespundă gradului de maturitate și de progres. Copilul are o individualitate fizică, dar și una psihică, în sensul că se formează și evoluează de la început — datorită structurii sale biofiziologice și a cerințelor sociale — cu specificitate psihică feminină sau masculină. Copiii iau tîrziu cunoștință de deosebirea de sex anatomic, dar ei sînt prin psihismul lor și prin tratamentul adulților de la început fetițe și băieți. Structura psihică este în limitele ei aceeași, dar nu e mai puțin adevărat că anume elemente interioare acesteia se diversifică de la început. Există în practica educativă tendințe de nivelare a deosebirilor de sensibilitate, reactivitate, afectivitate, imaginative, cognitive etc. dintre fete și băieți care duce la lipsă de grijă pentru modelarea unui comportament specific, îndelung elaborat, bazat pe valoarea intrinsecă a fetei ca prototip al femeii și de asemenea al băiatului ca bărbat. Nu-i vorba numai de o nuanță educativă, ci de clădirea unui eșafodaj care cuprinde toate laturile educației și definește o personalitate.

Întregul efort de modelare a unui comportament interpersonal fată-băiat trebuie să aibă drept scop stabilirea unor *valori umane* egale ale femeii și ale bărbatului. Nu la adolescență se dădăcește fostul copil să învețe valoarea partenerei, ci copilul trebuie să crească o dată cu ea. O asemenea perspectivă pune în valoare reducînd iruperea biologicului, mecanismul extrem de complicat al *optării* pentru un partener sau altul, în cadrul unor judecăți, deliberări interioare, care la rîndul lor sînt rodul unei cunoașteri, al unei gîndiri.

Dezvoltarea cu abilitate a unui comportament bazat pe valoarea complexă a omului-femeie și a omului-bărbat dirijează fondul afectiv și direcționează sentimentele de prietenie și de dragoste pe baza acestor valori. Fondul de aur al sentimentelor umane, care poartă, poate mai mult decît alte laturi ale personalității, amprenta individualității de sex, nu este un epifenomen ale relațiilor sexuale, ci trebuie să maturizeze și

să înnobileze comportamentul între sexe, încît fiziologicul să devină o valoare. Sentimentele sînt depozitare ale evoluției structurii umane sub strassurile pozitive ale relațiilor cognitive și culturale. Ele devin, în conjunctura gîndirii, elemente cardinale pentru biologie. Cercetări contemporane scot în evidență rolul pozitiv sau negativ al afectivității în fenomenul sexualității. Trăirile afective — date de percepțiile vizuale, olfactive, auditive — dirijează, potențează sau suprimă sexualitatea [10]. Tensiunea afectivă care precede și care însoțește manifestările sexualității a creat un spațiu imaginativ, proiectiv, simbolic. Astăzi, psihologia depistează funcția „rolului" și a „modelelor" care funcționează ca atitudini generale ale personalității [11].

Sexualitatea omului contemporan se manifestă într-un context psihoafectiv extrem de complex, care însă este rezultatul contextului social-spiritual. Tocmai de aceea coordonata sociologică a sexualității prezintă o importanță extremă. Ceea ce dirijează, social vorbind, comportarea între sexe și chiar comportamentul sexual este un anumit mod de gîndire, o atitudine a persoanei, o optică.

Societatea, prin instituțiile ei, școala de pildă și instituțiile de cultură, transmit, alături de cunoștințe, de informații științifice, și norme. Aceste cerințe nu devin eficiente decît dacă sursa de învățare, de modelare individuală pregătește o anumită receptivitate pentru aceste date și norme.

Familia constituie, pentru procesul de învățare (în sensul asimilării și integrării unei pluralități de date, deprinderi, atitudini etc.), și de formare a unei mentalități, o instanță de prim ordin. Este suficient să amintim că o mare parte din comportamentul diferențiat bărbat-femeie se structurează în familie și că experiențele afectiv-cognitive în această direcție încercate de către copil sînt decisive.

Familia însă este păstrătoarea îndîrjită a unor mentalități și experiențe, pe care le modelează la rîndul ei sub acțiunea școlii. Informativ și formativ, școala — ca instituție de cultură și civilizație a întregului șir de generații — joacă rolul fundamental în directivarea personalității și deci și a unui comportament sexual integrat al acesteia. (Firește nu prin orele de educație sexuală predate de medici de cele mai multe ori din afara școlii. În partea a doua a studiului, vom încerca o înfățișare a cîmpului de acțiune a școlii).

Un factor cu implicații majore în directivarea sexualității este sistemul și fondul cultural. Epoca noastră, prin arsenalul atît de vast de mijloace culturale, prin concepțiile eterogene care stau la baza fondului cultural, exercită o influență hiperstimulatoare a sexualului, nu a sexualității. În rezolvarea problematicii ca atare, este nevoie să se țină seama de aceste componente și nu să fie ignorate sau blamate.

Legătura dintre cultură și sexualitate nu se rezumă numai la momentul prezent. Cultura în șirul mileniilor scurse a modelat conștiința umană și a transformat fundamental comportamentul sexual. Relația, care suportă o interpretare de activizare reciprocă, depășește, deocamdată, studiul nostru.

---

[10] J. Serais et P. Hubin, *La mesure du tonus sexuel chez l'homme*, Bulletin de psychologie, nr. 3—4, noiembrie, 1966, Paris.

[11] Cl. Prevost, *La sexualité*, Bulletin de psychologie nr. 1—2, oct. 1966, Paris.

Societatea a imprimat individului, grupului, o acțiune ordonată nu numai conform unor cerințe normative, ci mai ales unui sistem de gîndire, *unei filozofii.* Actele comportării umane au *o orientare și o motivație,* indiferent la ce nivel s-ar produce. Instinctul de reproducere are o motivație general biologică (Hebb), dar — integrat în personalitatea umană — capătă o motivație psihologică și pe plan social, o motivație axiologică.

Concepția despre om și despre destinul său în cadrul umanismului socialist formează cadrul în care problematica sexualității se rezolvă cu implicațiile și modalitățile educativ-culturale reclamate. Pentru că a educa pentru relația complexă, unde sexualitatea își are locul său, înseamnă a introduce o ierarhie de valori în raport cu valoarea fundamentală : *omul.*

Cunoscînd structura sexualității umane și scopurile, idealurile educative ale societății, nu putem vorbi de o educație sexuală, ci de o educație globală, de o modelare a personalității umane conform idealurilor sociale și de progres, în cadrul căreia să se integreze diferențiat fenomenul complex de sexualitate.

Este neștiințific să ne amăgim că, introducînd cîteva cunoștințe de anatomie și fiziologie aparte, nu în contextul informației didactice, sau făcînd ore speciale de educație sexuală se rezolvă eficient problema în discuție. Încercarea de a surprinde — chiar succint — structura atît de profundă și de vastă a sexualității umane a fost făcută tocmai pentru a demonstra că problema depășește infinit cadrul strîmt al unei pregătiri fiziologice sau igienice și interesează însăși esența fenomenului educativ.

ПРОБЛЕМАТИКА СЕКСУАЛЬНБСТИ И ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

(Резюме)

В первой части очерка обрисовываются два теоретических направления в исследовании сексуальности. Данный очерк не является частью сексологии или главой из тома о сексуальном воспитании.

Автор пытается очертить теоретический и методологический подход к вопросам сексуальности в рамках процесса воспитания. Определяется структура и поведенческие механизмы межполовых отношений с точки зрения нервно-эндокринологического урегулирования — первая ступень, открывающая перспективы воспитательного воздействия.

PROBLÈMES DE LA SEXUALITÉ HUMAINE ET L'ÉDUCATION DE LA JEUNE GÉNÉRATION

(Résumé)

Dans la première partie de cette étude, on esquisse les deux directions théoriques des préoccupations concernant le problème de la sexualité humaine. L'étude ci-dessus ne s'affirme pas comme faisant partie de la sexologie, encore moins du chapitre de l'éducation sexuelle.

L'auteur se propose de contourer, partant des données offertes par une pluralité de sciences, une modalité théorique et méthodhologique par laquelle on puisse aborder les problèmes de la sexualité humaine dans le cadre du processus éducationnel.

Le but qu'on se propose dans l'étude est de définir la structure et les mécanismes de comportement et de relation entre sexes, cela vu dans le plan du réglage neuroendocrinien, première étape qui ouvre les perspectives d'une modalité éducative.

THE PROBLEM OF HUMAN SEXUALITY AND THE EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION

(Abstract)

The present article, which is not a study in sexology or sexual education, shows the two lines of thought in human sexuality. Starting from the data offered by a plurality of sciences, the author sets out to establish the theoretical and methodological approach to the question of human sexuality as part of the educational process, by defining the structure and behavioural mechanisms of sexual relations in the light of the neuro-endocrine functions.

Integrarea activităţilor pioniereşti în sistemul muncii educative din şcoală*

GHEORGHE FLEANCU, ELENA IRIMIE
cercetători la Institutul de ştiinţe pedagogice

Problema şi condiţiile cercetării

Integrarea organică cît mai eficientă a activităţilor pioniereşti în sistemul muncii educative desfăşurate cu elevii claselor I—VIII în şcoală formează una din cerinţele fundamentale ale noii concepţii a Organizaţiei pionierilor. Acest principiu decurge din următoarele temeiuri: din comunitatea — atît pentru procesul de învăţămînt, cît şi pentru Organizaţia pionierilor — a scopurilor educaţiei comuniste; din prezenţa acelorași factori sociali care realizează procesul educativ (învăţător, profesor etc.); din realitatea acelorași factori: elevii-obiect şi subiect al educaţiei — angajaţi cu toate forţele şi posibilităţile lor de dezvoltare în sistemul influenţelor educative existente.

„Necesitatea îmbunătăţirii continue a metodelor şi formelor prin care societatea noastră îşi exercită rolul educativ asupra copiilor şi tinerilor" [1], ca urmare a „dezvoltării vertiginoase a economiei şi culturii în condiţiile revoluţiei tehnico-ştiinţifice mondiale" [2] şi a perfecţionării relaţiilor socialiste din patria noastră, impune problema coordonării adecvate a acţiunilor educative, a organizării lor într-un sistem dinamic, eficace.

Dar, cunoscute fiind, pe de o parte, exigenţele mereu sporite ale instrucţiei şcolare, ca nevoia acumulării unui volum tot mai mare de cunoştinţe, a formării de priceperi şi deprinderi, de operaţii mentale corespunzătoare etc., iar pe de altă parte, necesitatea unui program raţional de muncă şcolară care să corespundă legilor dezvoltării fiziologice şi psihice a copiilor între 9—14 ani, apare întrebarea: *care pot fi indicii unei integrări optime a activităţilor pioniereşti în sistemul influenţelor educative din şcoală care să asigure elevilor rezultate pozitive, elemente formative şi de progres continuu în raport cu scopul general urmărit?*

Pentru tratarea problemei, negreşit se cere încă de la început precizarea conceptului de *„integrare"* cu care operăm. După mai mulţi autori, integrarea este echivalentă cu „procesul prin care materialul de un anume fel devine organizat sau ordonat sistematic în unităţi de ordin superior", de natură esenţială, a căror eliminare ar altera

---

* Studiu elaborat sub conducerea conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan.

[1] Cuvîntul rostit de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al C.C. al P.C.R., la „Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor," Ed. politică, Buc., 1967, p. 7.

[2] *Idem.*

natura întregului sistem (H. C. Warren, *Dictionary of psychology*). Sau, este „procesul prin care acțiunea sistemului... concură esențialmente spre unificarea expresiilor activității individului" (H. Piéron). Integrarea este apoi egală cu „dezvoltarea și maturizarea graduală a funcțiilor sistemului... urmînd o ierarhizare, o armonizare și o subordonare care contribuie la realizarea ansamblului acestor funcții, a unei unități, a unei totalități" (Robert Lafon, *Vocabulaire de psycho-pedagogie et de psychiatrie de l'enfant*, PUF, 1963). A. Frandsen vorbește despre integrare ca despre „o combinație de părți organizate pentru a deveni un întreg coerent" [3].

În cercetarea noastră pornim de la înțelegerea noțiunii de integrare ca încorporare firească, adecvată, a activităților pionierești în sistemul muncii educative desfășurate în școala generală, ca un proces necesar, de ordonare superioară a întregului sistem, de organizare a tuturor elementelor sale componente. Totodată, concepem integrarea ca pe o interacțiune continuă a activităților planificate în cadrul organizației cu toate influențele educative din școală, proces care presupune o permanentă coordonare din partea școlii și o maximă organizare a activităților pionierești în cadrul sistemului general, fără ca aceste activități să-și piardă vreun moment specificitatea. Chiar dacă, la un moment dat, rezultanta influențelor educative este un tot unitar, adesea foarte greu de separat și în cadrul căruia s-au contopit contribuțiile specifice aduse de diferiți factori ai sistemului, căile și mijloacele care conduc spre această rezultantă sînt diferite.

Termenul de *integrare* pe care îl folosim acoperă deci un concept operațional, subscriindu-i următorii parametri:

a) o dimensiune temporală, care exprimă *cuantumul de timp* necesar afectat activităților pionierești în raport cu bugetul general de timp cerut de activitățile didactice și extra-didactice ale elevilor. Acest timp a fost apreciat în ansamblul unei săptămîni și al unui trimestru;

b) dimensiunea de *șarjă de activitatea pionierească* (încărcătură), de efort și volum de preocupări, luate în raport cu întregul program de muncă la care sînt solicitați elevii din clasele III—VII;

c) dimensiunea, apoi, de *conținut al activităților pionierești*, raportat la conținutul celorlalte activități de bază din sistemul influențelor instructiv-educative din școală și care evidențiază și *direcția activităților pionierești*, cu referire la funcționarea optimă a întregului sistem (respectiv, faptul dacă aceste activități complementează, consolidează, dezvoltă sau oprimă efectele educative ale sistemului);

d) în sfîrșit, dimensiunea *formei, a structurii activităților pionierești*, înțelegînd totodată și caracterul lor adecvat în raport cu experiența instructiv-educativă — de vîrstă și clasă școlară — la care se găsesc elevii.

Desigur că parametrilor amintiți li se pot adăuga și alții. Așa, de pildă, la aprecierea gradului de integrare nu pot fi neglijate nici aspectul metodic al desfășurării activităților pionierești și nici considerarea și valorificarea posibilităților concrete locale, la care vom face referiri în cuprinsul materialului.

Evident, contribuția fiecăruia din elementele considerate la procesul integrării diferă. Apreciem că ponderea cea mai mare în ansamblul lor trebuie s-o aibă conținutul activităților pionierești, acesta determinînd direcția de realizare, formele de activitate, ca și șarja acțiunilor pionierești. O activitate cultural-educativă, de pildă, se poate încadra în timp, poate în planificarea ei să țină seama de șarja de activitate pe care o desfășoară pionierii la un moment dat etc., dar, dacă nu are un conținut adecvat, valoarea ei nu se înscrie corespunzător în cerințele optimizării și ridicării eficienței muncii educative din întreaga școală.

[3] Mai vezi: Norbert Sillamy, *Dictionnaire de la psychologie*, Larousse, 1965; A. Lalande, *Vocabulaire de la Phylosophie*, Fritz Geise ș.a.

Organizarea unor activități pionierești care să respecte indicii considerați conduce la integrarea lor armonioasă în sistem, superioară, după cum încălcarea flagrantă a unuia din parametri alterează eficiența acțiunii organizate. În situații ceva mai favorabile, poate duce la o integrare parțială, incompletă.

În vederea elaborării studiului de față s-a consultat un număr de 488 programe de activitate ale detașamentelor de la școlile generale nr. 151, 159, 164, 174, 193 din București, de la școlile generale din comunele Plătărești și Vasilați, din raionul Oltenița, de la Școala generală nr. 2 din orașul Cîmpulung-Muscel și de la Școala generală din comuna Rucăr, raionul Muscel. Au fost analizate programele de activitate ale unităților, planurile de muncă ale consiliilor Organizației pionierilor, ale diriginților și planurile generale de muncă ale școlilor.

Criteriul de alegere a școlilor investigate a fost, pe de o parte, cel ecologic — al realităților rurale și urbane — iar pe de altă parte, pentru București, de dispoziție geografică (sectoarele: Drumul Taberei, Militari, Gara de Nord, Chiajna etc.). Totodată, pentru a desprinde elementele concrete ale integrării activităților pionierești, au fost asistate și supuse analizei peste 30 activități desfășurate cu pionierii, s-au consemnat relatări ale comandanților de detașamente și unități, ale unor directori de școli, pentru care autorii le aduc și pe această cale mulțumiri.

Datele obținute, discuția lor

După cum este cunoscut, în ansamblul factorilor educativi care contribuie la formarea multilaterală a elevilor, școlii îi revine locul și rolul central. O instrucție bine organizată contribuie, pe lîngă asigurarea cunoștințelor științifice, la educarea tuturor laturilor personalității comuniste. Dar, sarcinile mereu crescînde care stau în fața societății solicită din ce în ce mai mult și aportul celorlalți factori educativi. Astfel, „lărgirea și adîncirea muncii educative cu elevii, în întregul său ansamblu: în cadrul procesului de învățămînt, în afară de clasă și școală"[4] și sub îndrumarea Organizației pionierilor se înscrie ca o necesitate. Ca urmare, principiul corelării activităților pionierești pe care le efectuează copiii, al integrării lor în întreg sistemul educațional reclamă însăși revederea locului acestora în spațiile programelor elaborate de Ministerul Învățămîntului pentru munca educativă la clasele III—VIII[5]. Simpla adăugare a preocupărilor pionierești la sfîrșitul fiecărei programe din clasele elementare și mijlocii o considerăm dintre cele mai puțin fericite.

În prezentarea datelor ne vom referi la indicii stabiliți. În primul rînd prezentăm *timpul afectat activităților pionierești*, pe care îl determinăm prin raportarea timpului consumat în aceste activități la întregul buget de timp al elevilor de la diferite clase.

Studiind experiența practică a cadrelor didactice și folosind generalizările unor psihologi, medici, fiziologi și pedagogi în aprecierea regimului de muncă, distribuit în timp, al copiilor școlari, ne facem următoarea imagine reper privitoare la bugetul de timp zilnic (tabelul 1).

În tabel se observă că activităților desfășurate în afara clasei și în afara școlii (extradidactice) li se rezervă, din cele 24 ore, aproximativ $1\frac{1}{2}$ oră pe zi din care numai o parte este afectată preocupărilor pionierești. Valoarea timpului mediu pentru activități extradidactice este încă discutată în pedagogie. Unii autori, printre care M. D. Bolșakova[6], opinează pentru $1\frac{1}{2}$ oră la clasele III—VI și $1\frac{1}{2}$—$2\frac{1}{2}$ ore la clasa a VII-a. Considerînd după realitățile învățămîntului nostru, reținem o *oră și jumătate* ca timp

[4] *Programele muncii educative în școala generală*, M. I., Buc., 1967, p. 7.
[5] *Idem*, întregul volum.
[6] Al. Roșca și colaboratorii: *Psihologia pedagogică*, E. D. P., București, 1967.

Tabelul 1

SCHEMA REPER *

a bugetului de timp (în ore) la şcolarii din clasele III—VII

Componentele regimului / Clasele	III	IV	V	VI	VII	Observaţii
Activităţi în cadrul şcolii (didactice) **.	4	4	4	4	4	În programul didactic intervin şi zile cu 5 ore - activităţi (cl. a IV-a o zi pe săptămînă; cl. a V-a 3—4 zile; cl. a VII-a 2—3 zile pe săptămînă).
2. Activităţi de pregătire a lecţiilor ***.	$2\frac{1}{4}$	2	2	2	3	
3. Plimbări în aer liber, jocuri de mişcare, sport, drumul la şcoală şi înapoi.	$3\frac{1}{4}$	3	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$	
4. Ocupaţii în afara clasei: activitatea pionierească, activitate creatoare la liberă alegere, citirea literaturii beletristice, muzică, desen, învăţarea unei limbi străine, ajutor la munca în familie.	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{2}$	
5. Autoservire, gimnastică de dimineaţă, luarea meselor.	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{2}$	2	2	
6. Somn	$10\frac{1}{2}$	10	$9\frac{1}{2}$	9	9	

rezervat zilnic activităţilor extradidactice pentru toate clasele III—VII. Cu această valoare de timp „proiectată" vom opera în cercetare, stabilind raportul acesteia cu timpul afectat realmente activităţilor pioniereşti în munca practică.

În vederea analizei integrării activităţilor pioniereşti, sub aspectul dimensiunii de timp, au fost luate în studiu 65 detaşamente de la 3 şcoli din mediul rural şi 3 din mediul urban, stabilindu-se timpul destinat activităţilor pioniereşti la nivelul fiecărei clase, pe trimestrul al II-lea. Am ales trimestrul al II-lea ca trimestru de mijloc al anului şcolar şi ca etapă în care se dobîndise deja o oarecare experienţă în spiritul reorganizării mişcării pioniereşti.

Din studiile obţinute a rezultat că valorile de timp la nivelul detaşamentelor sînt foarte diferite; ele sînt, în general, mai crescute în mediul urban şi mai joase în cel rural. Chiar dacă această diferenţă este mai estompată cînd se calculează timpul mediu trimestrial pe grupe de clase, ea apare destul de evidentă cînd se calculează timpul mediu pe o săptămînă pentru acelaşi nivel de clase.

* S-a ţinut seama de datele cuprinse în: *Psihologia pedagogică*, sub redacţia A. Chircev, V. Pavelcu, Al. Roşca, EDP, Buc., 1967, p. 161—163.

** V. *Planul de învăţămînt pentru şcoala generală valabil pe anul şcolar 1966/1967*, Ministerul Învăţămîntului.

*** V. *Regulamentul şcolilor de cultură generală*, Ministerul Învăţămîntului, Bucureşti, 1964, Capitolul IV, articolul 58.

De exemplu, în trimestrul al II-lea al anului: 54 ore la clasa a IV-a A, de la Școala generală nr. 2 din Cîmpulung-Muscel, adică 5 ore și 24 minute pe săptămînă și 6 ore la clasa a VII-a A a Școlii generale din comuna Plătărești, adică 36 minute pe săptămînă. Și într-un caz și în altul „integrarea" este necorespunzătoare. În primul caz, alocarea a 5 ore și 24 minute pentru preocupări pionierești, în condițiile în care acestea nu au înglobat încă întreaga arie a activităților educative și cultural-sportive cu clasele III—VII, duce la supraadăugarea programului educativ și la frustrarea timpului necesar celorlalte activități. În al doilea caz, este vorba de un timp prea mic destinat muncii pionierești.

S-a putut constata, apoi, că timpul mediu general pe o săptămînă afectat activităților pionierești *oscilează între o oră și 38 minute și o oră și 52 minute, ceea ce* aparent s-ar înscrie normal în indicațiile date pînă acum, anume că acestor activități să li se rezerve în medie $1\frac{1}{2}$ — 2 ore pe săptămînă. În același timp însă, diferențele dintre timpul mediu săptămînal al școlilor urbane și al celor rurale sînt foarte mari, primele reprezentînd uneori chiar valori duble față de celelalte.

Luînd în evidență, apoi, grupa preocupărilor în afară de clasă ale copiilor, care reprezintă 7,5% din întregul timp al zilei — din care am scos cele 4 ore de clasă — (grupa 3 din tabelul 1) constatăm că numai un procent de 1,36 este afectat realmente preocupărilor pionierești (calculat după valorile date în tabelul 2), ceea ce ni se pare prea puțin. Acreditățm ideea că la clasele III—VII sfera activităților pionierești ar trebui să cuprindă cît mai multe, dacă nu chiar totul, din activitățile și preocupările extrașcolare ale copiilor, întreaga lor viață culturală-educativă, sportivă, distractivă, social-„civică" etc. Problema, desigur, se prezintă deocamdată de ordinul dezideratului. Să vedem însă cum se distribuie valorile de timp minim reglementat vieții și activității de organizație la clasele studiate.

În tabelul nr. 2 (unde AP reprezintă timpul destinat activităților pionierești, iar R rezerva de timp a școlarului, obținută prin scăderea lui AP din totalul orelor de activități extradidactice), ne oprim atenția asupra întregului buget săptămînal de timp al elevilor din clasa a III-a, iar pentru elevii din clasele IV—VII reținem numai volumul de timp rezervat activităților extradidactice, neglijînd elementele constante, care, de altfel, se repetă.

Se observă că, afectînd zilnic cîte o oră și jumătate pentru activități extradidactice, elevii din clasele III—VII dispun săptămînal de 9 ore din bugetul lor, timp destinat acestora. Din acest număr de ore, numai o parte este cheltuită pentru activități pionierești, aproximativ $1\frac{1}{2}$ oră sau 2 ore săptămînal, restul rămînînd la dispoziția elevilor (pentru activitate obștească, activitate creatoare la liberă alegere, citirea literaturii beletristice, desen, muzică, învățarea unei limbi străine, ajutor în munca de familie și pentru alte ocupații). Dar, studiind acest gen de preocupări extrașcolare ale elevilor din clasele III—VII, am reținut că puțini dintre ei învață o limbă străină sau instrumente muzicale la domiciliu. De asemenea, în insuficientă măsură ei sînt antrenați și în celelalte activități amintite. Aceasta ne face să conchidem că în nici un caz activitatea pionierească nu a constituit un factor de supraîncărcare a elevilor. Din contră, avînd în vedere că Organizația de pionieri este „cadrul general al activității în afară de clasă..." și că programul de activitate al detașamentului trebuie să includă „toate activitățile în afară de clasă determinate de specificul obiectelor de învățămînt și al temelor tratate în orele de dirigenție[7]" există posibilitatea afectării timpului necesar și chiar a sporirii lui.

[7] *Programele muncii educative în școala generală*, lucrare cit., p. 250.

Tabelul 2

SCHEMA

bugetului de timp săptămînal la şcolarii din clasele III—VII

Clasa a III-a

Timpul proiectat		Timpul realizat
$4 \times 6 = 24$	Activităţi în cadrul şcolii	$4 \times 6 = 24$
$2\frac{1}{4} \times 6 = 13\frac{1}{2}$	Timp afectat pregătirii lecţiilor	$2\frac{1}{4} \times 6 = 13\frac{1}{2}$
$3\frac{1}{4} \times 6 = 19\frac{1}{2}$	Plimbări, jocuri, sport, drumul la şcoală şi înapoi	$3\frac{1}{4} \times 6 = 19\frac{1}{2}$
$1\frac{1}{2} \times 6 = 9$	Activităţi extradidactice	$1\frac{1}{2} \times 6 = 9 \frac{AP = 1\text{ h }38'}{R = 7\text{ h }22'}$
$2\frac{1}{2} \times 6 = 15$	Autoservire, gimnastică..., luarea meselor	$2\frac{1}{2} \times 6 = 15$
$10\frac{1}{2} \times 6 = 63$	Somn	$10\frac{1}{2} \times 6 = 63$
	Clasa a IV-a	
$1\frac{1}{2} \times 6 = 9$	Activităţi extradidactice	$1\frac{1}{2} \times 6 = 9 \frac{AP = 1\text{ h }53'}{R = 7\text{ h }07'}$
	Clasa a V-a	
$1\frac{1}{2} \times 6 = 9$	Activităţi extradidactice	$1\frac{1}{2} \times 6 = 9 \frac{AP = 1\text{ h }41'}{R = 7\text{ h }19'}$
	Clasa a VI-a	
$1\frac{1}{2} \times 6 = 9$	Activităţi extradidactice	$1\frac{1}{2} \times 6 = 9 \frac{AP = 1\text{ h }51'}{R = 7\text{ h }09'}$
	Clasa a VII-a	
$1\frac{1}{2} \times 6 = 9$	Activităţi extradidactice	$1\frac{1}{2} \times 6 = 9 \frac{AP = 1\text{ h }47'}{R = 7\text{ h }13'}$

Lipsa spaţiului necesar desfăşurării unor activităţi pionereşti, mai ales iarna, afectează calitatea acestora, multe dintre ele consumîndu-se în grabă în intervalul dintre serii, în sălile de clasă sau în curtea şcolii.

Remarcăm că, în general, există orientarea ca activităţile pionereşti să se pună în zilele cu mai puţine activităţi didactice, în care elevii au un orar mai uşor şi, ca atare, efortul lor este mai redus, integrîndu-se astfel în curba de efort zilnic depus de elevi. Zilele respective diferă de la un detaşament la altul, de la o unitate la alta.

Întîlnim situații în care activității pionierești îi este afectată o anumită zi a săptămînii. De exemplu, învățătoarea B.P. a clasei a IV-a D. de la Școala generală nr. 164 rezervă activităților pionierești ziua de joi, manifestînd oarecare grijă în întocmirea unui orar adecvat pentru această zi (cunoștințe despre natură, aritmetică, compunere și muzică). O asemenea organizare a activității pionierești este mai acceptabilă. Atît comandanții cît și pionierii nu mai sînt presați de timpul cuprins între serii, ei nu mai sînt obligați să întîrzie prea mult seara, după programul unei zile obișnuite. Totodată, se creează posibilitatea unei ritmicități în muncă, a unei mobilizări mai susținute a elevilor în activitățile pionierești.

Dar, din discuțiile cu comandanții, pe această temă, s-au formulat și unele rezerve. Unii dintre ei, adevărat puțini la număr, împărtășesc ideea că, adoptîndu-se o astfel de practică, nu vor putea face din activitatea pionierească un factor de completare a activităților desfășurate la clasă, deoarece zilele în care ei „ar avea nevoie de o activitate în afară de clasă" nu coincid cu ziua din săptămînă consacrată activităților pionierești.

Adoptarea unui asemenea punct de vedere poate să ducă la unilateralitatea activităților pionierești, la transformarea acestora într-o simplă adăugire la munca didactică. Or, activitatea în Organizația pionierilor trebuie concepută, în primul rînd, ca „o formă de activitate *socială a copiilor*", prin care se realizează integrarea lor în societate[8] și nu ca un exces de exersare cognitivă în direcția specialității unui comandant-profesor sau a altuia.

Apreciind — pe întregul ansamblu al detașamentelor cercetate — zilele preferate în cursul săptămînii pentru acțiuni pionierești constatăm că ele se grupează spre sfîrșitul săptămînii: vineri și sîmbătă, iar uneori marți. Într-o proporție mult mai redusă apar activități pionierești cu caracter obștesc și duminica. Considerăm, însă, că nu ar fi lipsit de importanță, îndeosebi pentru mediul rural, dacă s-ar organiza cu pionierii și unele activități cultural-distractive de mai mare amploare, de preferință duminica, oferindu-se astfel prilejul unei asistențe mai mari a tinerilor și adulților săteni la asemenea manifestări. Pe această cale s-ar rezolva — măcar în parte — și problema spațiului necesar acțiunilor educative. Totodată, prin transferul acestor acțiuni unor duminici din trimestru, *șarja săptămînală de efort și de preocupări* a copiilor se distribuie mai echilibrat, descongestionînd zilele mai încărcate din cursul săptămînii.

Integrarea activităților cu pionierii în programul întregului an școlar prezintă aspecte particulare, legate de condițiile concrete ale școlilor, de posibilitățile locale și nu, în ultimul rînd, de însăși priceperea cadrelor didactice-comandanți. În general există, la unitățile analizate, preocuparea de a nu deplasa centrul de greutate al activităților educative spre perioadele didactice-vîrf, cînd se efectuează recapitulările, se dau teze, se încheie situații trimestriale și anuale ale elevilor.

O variabilitate apreciabilă prezintă tipurile de activități incluse și realizate în detașamente chiar și atunci cînd registrul activităților posibile este încă departe de a fi deplin acoperit. De pildă, pentru ilustrare, poate fi urmărită situația sinoptică a celor 20 detașamente ale Școlii generale nr. 151 din București (tabelul 3).

Dincolo de tabel s-a putut constata că șarja de activități educative din trimestrul al II-lea al anului este mai bogată (un total de 184 acțiuni) față de al III-lea trimestru (care totaliza 162 acțiuni). Includerea unui număr mai mare de activități în ultimul

[8] V. în acest sens: *Unele probleme ale conducerii activității pionierești din școală* de T. Pop, G. Văideanu, V. Popescu, N. Andrei, I. Mihuț, în revista „În ajutorul comandantului de pionieri" nr. 3/1967, p. 3 și urm.

Tabelul 3

Acțiuni proiectate la nivelul unității de pionieri, Școala generală nr. 151

Grupe de activități * / Clasele	III	IV	V	VI	VII
1. Acțiuni privind viața de organizație (pregătirea, primirea, alegerile pionierești, preocupări legate de presa organizației etc.).	9	4	9	10	6
2. Activități cultural-artistice (lecturi, șezători, montaje literare, concursuri, cîntece, dansuri, vizionări de spectacole, vizite, emisiuni tele și radio, audiții, jocuri pionierești etc.).	54	71	56	56	66
3. Expediții pionierești (cu caracter istoric, explorări geografice, turistice etc.).	—	—	—	—	—
4. Întîlniri cu muncitori, țărani- cooperatori, activiști de partid și de stat, personalități culturale etc.	—	—	1	1	—
5. Manifestări în aer liber (focuri de tabără, excursii, sport, turism etc.).	14	9	14	16	9
6. Îngrijirea monumentelor.	—	—	—	—	—
7. Vizite la întreprinderi, șantiere, CAP-uri, școli profesionale etc.	1	4	4	2	1
8. Informări politice.	9	10			
9. Acțiuni pentru stimularea preocupării elevilor la învățătură (discuții organizate pe această temă, vizite cu scop didactic, concursuri și jocuri distractive privind obiectele de învățămînt, călătorii pe hartă, vizionări de diafilme documentare).	6	11	13	8	4
10. Acțiuni pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor de muncă (activități pe lotul școlar, plantarea și îngrijirea pomilor, a florilor, organizarea colțului viu al naturii, înfrumusețarea clasei, a școlii, a curții, confecționarea de daruri pentru mame, pionieri etc.).	1	1	4	8	8

* Categoriile de la 1 la 12 ale activităților le sistematizăm după tipurile indicate în materialele consfătuirii pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor, lucr. cit.

(Continuare din tabelul 3)

Grupe de activități / Clasele	III	IV	V	VI	VII
11. Manifestații de masă (8 Martie, 1 Mai, 4 Iunie, 23 August).	3	2	—	—	—
12. Diverse (participarea la olimpiade, cercuri etc.).	—	—	—	1	—
Total activități	97	112	101	102	94

trimestru și acest fapt s-a petrecut tocmai cînd apărea preocuparea pentru încheierea cu succes a anului școlar, pentru pregătirea zilei de 1 Mai și a Zilei pionierilor supraîncarcă elevii.

★

Cît privește *integrarea prin conținut* a activităților pionierești, ca și prin *direcția* lor, în întregul sistem al muncii educative din școală, ea urmează a fi privită atît *informațional*, cît și din punctul de vedere al *rolului formativ* pe care îl îndeplinesc acestea.

Coordonarea și conducerea activităților pionierești de către cadrele didactice apar de la bun început ca o premisă pentru integrarea corespunzătoare a conținutului muncii pionierești în conținutul instrucției generale pe care și-o însușește elevul pe diferite trepte ale procesului de învățămînt. În acest sens, Organizația de pionieri cuprinde multiple posibilități de consolidare, de suplimentare a influențelor instructiv-educative din școală.

Ținînd seama de experiența încă redusă obținută de Organizația pionierilor în acest domeniu, încercăm analiza integrării prin conținut a activităților inserate pe două coordonate: a) integrarea activităților desfășurate la nivelul unui detașament în sistemul general de muncă instructiv-educativă dusă cu acesta; b) integrarea activă a unor activități pionierești în sistemul general de cunoștințe, priceperi și deprinderi dobîndite de elevi în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt.

Pornind de la ideea că Organizația pionierilor formează cadrul general al tuturor activităților în afară de clasă — menite să consolideze și să dezvolte multilateral cunoștințele elevilor [9] — iar pe de altă parte, ea fiind o activitate preferențială, selectivă, spre care copiii se orientează la liberă alegere și dorință, atunci variabilitatea acțiunilor întreprinse ar trebui să fie o regulă generală. Dar, în situațiile analizate, am putut observa că la clasele III—IV acțiunile pionierești vizează mai mult obiecte de învățămînt ca: limba română, muzica, educația fizică, mai puțin geografia, istoria, desenul și de loc matematica. La clasele V—VII, în linii mari, se prezintă aceeași situație, acordîndu-se o insuficientă atenție nu numai matematicii, dar și fizicii, chimiei, istoriei, geografiei, lucrărilor practice — la oraș — și agriculturii, la sate.

Dacă insistăm cu analiza asupra acțiunilor proiectate la nivelul detașamentelor, constatăm insuficienta preocupare pentru inițierea unor activități corespunzătoare particularităților de vîrstă.

[9] T. Pop, *Organizația pionierilor într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 15—24.

Așa, de exemplu, la clasele a IV-a A și a VII-a C de la Școala generală nr. 151, a IV-a B, a VI-a A și a VII-a C de la Școala nr. 159 nu sînt prevăzute acțiuni care să contribuie la realizarea educației fizice a copiilor. De asemenea, cunoscute fiind interesul și înclinațiile copiilor preadolescenți spre descoperirile tehnicii, pentru explorări geografice, invenții, considerăm că numărul acțiunilor menite să sprijine obiecte ca: matematica, fizica, chimia, lucrările practice, științele naturii, geografia etc. este redus.

Evident că în atenția detașamentului nu trebuie să stea acțiuni care să vizeze unilateral unul sau altul dintre obiectele de învățămînt. Sfera preocupărilor pionierești nu numai că se încorporează în sistemul muncii educative desfășurate de școala generală, ci ea urmează să și încorporeze selectiv din ceea ce dă școala elevilor. Privită sub acest aspect, activitatea organizației este o activitate de sinteză a contribuției tuturor factorilor în procesul muncii educative. De aceea, este necesară organizarea unor activități complexe, sintetice, care să solicite cunoștințe din diferite domenii ale științei.

De exemplu, excursia organizată la Mănăstirea Cozia cu elevii clasei a IV-a A a Școlii generale nr. 193 a îmbogățit cunoștințele elevilor dobîndite la mai multe discipline (istorie, geografie, limba română, cunoștințe despre natură), punînd totodată și probleme de ordin metodic. Evident că lecția destinată studierii istoriei poporului nostru sub domnia lui Mircea cel Bătrîn, prevăzută de programa respectivă pentru clasa a IV-a, a dat copiilor și unele cunoștințe referitoare la Mănăstirea Cozia. În etapa premergătoare însă, informația lor a fost completată în cadrul unei ore de lectură cu prezentarea fragmentului *Pe valea Oltului* din *România Pitorească* de Al. Vlahuță și cu lectura poeziei *Umbra lui Mircea la Cozia* de Grigore Alexandrescu. Totodată, pionierii detașamentului au pregătit și dramatizat fragmentul din *Scrisoarea a III-a* de M. Eminescu înfățișînd întîlnirea lui Mircea cu Baiazid. Grefată pe un asemenea fond, desfășurarea excursiei a constituit un moment de maximă solicitare și antrenare plăcută a elevilor. De aceea, vizitarea Mănăstirii și a împrejurimilor ei a fost însoțită de o avalanșă de întrebări, observații, adnotări, ecou al interesului stîrnit prin pregătirea anterioară.

Prin astfel de activități complexe, în cadrul Organizației pionierilor se realizează unul din obiectivele principale ale muncii educative a școlii și anume ridicarea nivelului general de pregătire a elevilor. Totodată, ele constituie un mijloc important de formare a conștiinței socialiste și a conduitei moral-politice a copiilor. În acest fel, conținutul activităților pionierești, pe de o parte, se integrează în munca generală a școlii, iar pe de altă parte, și el încorporează în sfera sa aspectele esențiale ale procesului de învățămînt. Și cu cît munca generală a școlii cunoaște indicii unei calități superioare, cu atît și mișcării pionierești i se impun exigențe sporite. La rîndul ei, activitatea pionierească bine organizată consolidează, ridică pe o treaptă mai înaltă, munca educativă a școlii.

Caracterul complex, sintetic, al activităților în cadrul Organizației pionierești nu contrazice parametrul direcționării precise a conținutului și scopului acestora. Ele trebuie să meargă fie spre complementarea, fie spre consolidarea unora sau altora dintre efectele pozitive ale procesului instructiv-educativ. De aceea, conștiința scopului precis în fiecare acțiune devine necesitate. Comandantul de pionieri trebuie să știe întotdeauna ce elemente informaționale sau formative cuprinde activitatea pe care o desfășoară copiii, pentru a o integra organic nu numai ansamblului muncii educative desfășurate la nivelul școlii, ci și în sistemul general de cunoștințe, priceperi, deprinderi, dobîndite de elevi în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt, venind efectiv în sprijinul acestora.

Procesul integrării prin conținut a acțiunilor pionierești în sistemul muncii educative din școală învederează și o altă fațetă: aceea a punctului de inserare a unei activități cu alta, a anticipării sau secondării activităților între ele.

De exemplu, vizita la muzeul „Gr. Antipa", efectuată de detașamentul clasei a IV-a E a Școlii generale nr. 191, a precedat lecția de recapitulare finală a materiei la disciplina Cunoștințe despre natură. Anterior vizitei, pionierilor și școlarilor li s-au dat indicații cu privire la efectuarea unor observații, urmărindu-se facilitarea recapitulării materiei la capitolele *Evoluția și răspîndirea animalelor pe suprafața pămîntului* și *Originea și evoluția omului*. Eficiența acțiunii întreprinse s-a remarcat prin răspunsurile documentate, mai complete, ale elevilor, prin desele lor referiri la cele văzute la muzeu.

Alte activități continuă și suplimentează informația școlară în forme specifice. Așa, de exemplu, detașamentul clasei a V-a A a Școlii generale nr. 191, după ora de dirigenție cu tema *Poeții cîntă Unirea*, a organizat un montaj literar-muzical care a cuprins cîntece, recitări, dansuri închinate aceluiași eveniment. Pe aceeași linie, putem reliefa preocuparea pentru consolidarea și îmbogățirea cunoștințelor zoologice la clasa a VI-a, la majoritatea detașamentelor studiate, care au organizat vizite la Grădina Zoologică de la Băneasa *. Cu acest prilej, cunoștințele elevilor despre mamifere (rozătoare, carnivore, omnivore, arboricole), despre păsări, reptile etc., s-au precizat, s-au îmbogățit. Activitățile pionierești amintite nu au solicitat numai cunoștințele elevilor dobîndite la științele naturii sau literatură, ci ele au făcut apel și la cunoștințele de geografie, istorie, muzică etc.

Integrarea eficientă a acțiunilor educative presupune și contribuția optimă a acestora la dezvoltarea fizică, morală, estetică a personalității elevilor. Programele analizate de noi învederează o accentuată preocupare pentru activități cultural-artistice. Tabloul *tipurilor de activități* inserate în munca detașamentelor (tabelul nr. 3) la care ne-am mai referit este edificator în acest sens. Situația ilustrează, în primul rînd, bogăția *formelor de activitate* a căror corelare și integrare cu toate formele muncii educative din școală poate duce la o sensibilă îmbunătățire a întregului proces de învățămînt. Se mai constată preponderența activităților cultural-artistice, atît la nivelul detașamentelor, cît și la cel al unității. Astfel, la clasa a III-a, din totalul de 97 acțiuni organizate în cele trei trimestre, 54 dintre ele au fost cultural-artistice; la clasele a IV-a, din 112—71; la clasele a V-a, din 101—56; la clasele a VI-a din 102—56; la clasele a VII-a, din 96—66. La nivelul unității, mai mult de jumătate din acțiunile întreprinse (303 din 507) au avut un caracter cultural-artistic. Ponderea mare a acțiunilor cultural-artistice este un ecou direct al bogatei tradiții pe care o are școala noastră și Organizația de pionieri și totodată un rezultat al orientării actuale în această direcție.

Desigur, o integrare corespunzătoare a activităților programate în sistemul influențelor instructiv-educative presupune nu numai un conținut adecvat, dar și *formele de organizare* cele mai potrivite, în concordanță cu nivelul de educație al elevilor, cu particularitățile lor de vîrstă, cu preferințele, păstrînd totodată caracterul distractiv și atractiv al acțiunilor.

Urmărind, mai departe, formele și tipurile de acțiuni desfășurate pe terenul investigat, constatăm figurînd în ordine descrescîndă: acțiunile în aer liber, apoi acțiunile privind coparticiparea și completarea procesului instructiv-educativ prin vizite în întreprinderi, C.A.P. etc., acțiunile întreprinse pe coordonata vieții de organizație, în sfîrșit, cele privind formarea deprinderilor de muncă.

Acțiunile cuprinse în grupa „expediții pionierești" nu și-au găsit locul cuvenit în programele de activitate studiate. Dificultatea organizării acestora poate să constituie o explicație, nu deplin justificatoare însă. De asemenea, o insuficientă preocupare se manifestă și în ceea ce privește organizarea unor întîlniri cu muncitori și țărani fruntași, ingineri și tehnicieni de diferite specialități, cu oameni de știință

* Fără îndoială, terenul poate oferi și alte activități mult mai semnificative. Ne-am oprit la cele de mai sus, întrucît ele ne-au stat la dispoziție.

și artă. Or, astfel de întîlniri au o deosebită valoare educativă, dată fiind puterea de influențare a unor modele, a unor exemple, în formarea idealului de viață al preadolescenților, în viața psihică a copiilor în general.

La nivelul detașamentelor, acțiunile sînt destul de variate, cu deosebire la clasele mici. Clasele a VII-a ating numărul cel mai mare de acțiuni cultural-artistice, dar prezintă un număr mic de acțiuni în cadrul celorlalte grupe. De exemplu, numărul activităților desfășurate în aer liber la aceste clase este nesatisfăcător. Dacă luăm în considerație particularitățile psiho-fizice ale preadolescenților, Organizația de pionieri trebuie să întreprindă mai multe acțiuni care să satisfacă aceste cerințe, să inițieze excursii și drumeții cu o problematică mai largă, care să stimuleze interesul elevilor, să le antreneze întreaga lor personalitate.

Pentru realizarea integrării activităților pionierești pe coordonata formei de activitate, se impune, pe lîngă asigurarea unui conținut corespunzător, și o justă dimensionare a sarcinilor, atît în ceea ce privește efortul intelectual și fizic al copiilor, cît și ca durată de organizare și efectuare a activităților date. La parametrul timp discutat în prima parte a studiului am avut în vedere și am inclus în calcule timpul afectat pregătirii diferitelor activități. Acesta se dimensionează însă și cu vîrsta elevilor antrenați în activitate, cu clasa în care se găsesc, depinzînd de caracterul mai ușor sau mai greu accesibil al unei activități concrete sau al alteia.

Unele concluzii. Desigur, timpul restrîns al experienței de investigație științifică în acest domeniu, ca și terenul relativ limitat pe care l-am cercetat, nu îndreptățesc formularea unor soluții generale și definitive.

Prin cele relatate, credem că am pus la dispoziția celor ce lucrează cu pionierii unele aspecte și rezultate practice care le vor da posibilitatea să-și organizeze mai bine munca, în așa fel, încît aceasta să se integreze în mod corespunzător în întreaga activitate educativă a școlii.

Este de reținut că procesul integrării presupune încorporarea continuă a activităților pionierești în sistemul muncii educative desfășurate în școală; ea constituie o posibilitate de ordonare și organizare de tip superior a tuturor elementelor componente intrate în relație, păstrîndu-se specificitatea fiecăruia. Este un proces permanent, viu, ce se realizează treptat, diferențiat, de la detașament la detașament, de la o unitate la alta, în funcție de sistemul general de cunoștințe dobîndite de elevi în diferite clase, de calitățile comandantului, de nivelul de dezvoltare a colectivului de elevi, de condițiile locale etc. Dată fiind importanța corelării activităților pionierești cu procesul instructiv-educativ desfășurat în școală, integrarea trebuie să constituie o preocupare continuă a comandanților de pionieri. Aceștia, respectînd anumiți indici, trebuie să vadă în procesul integrării atît posibilitatea organizării unor activități utile, instructive, cît și resursele unei odihne active a copiilor.

Desigur că o organizare a muncii care să respecte anumiți parametri în mod științific stabiliți constituie fundamentul realizării procesului de integrare, că neglijarea unuia dintre parametri prejudiciază activității pionierești, defavorizează integrarea acesteia. Integrarea însă se filtrează prin personalitatea comandantului, prin pregătirea multilaterală a acestuia și reflectă coparticiparea celorlalte cadre didactice, a întregului colectiv al școlii, a tuturor pionierilor și școlarilor în acest proces.

Activitatea Organizației de pionieri este în strînsă legătură cu nivelul general al muncii educative desfășurate în școală. Din acest punct de vedere, cei doi factori se sprijină, se intercondiționează reciproc. Evident că, în această relație, Organizația de pionieri nu-și identifică sfera de activitate cu întreaga muncă educativă a școlii. Dar, ea dispune de o gamă variată de forme, de mari potențe de îmbunătățire a muncii educative cu elevii. Și tocmai aceste potențe pot fi mai bine dezvăluite și folosite de ambii factori: Școala și Organizația pionierilor.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ПИОНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМУ ШКОЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

(Резюме)

В данном очерке авторы анализируют понятие об „интегрировании" пионерской деятельности в систему воспитательной работы, проведенной в школе; обсуждаются его специфические характеристики как развитие во времени, трудовая нагрузка, объём деятельности, размеры содержания и ориентации пионерской деятельности в соответствии с учебной и внеучебной школьной деятельностью.

На основе анализа многочисленных данных, собранных как в городской среде, так и в сельской, авторы критикуют некоторые установленные положения, вносят ценные предложения по усовершенствованию программ и по проведению пионерской деятельности.

L'ACTIVITÉ DES PIONNIERS INTÉGRÉE AU SYSTÈME DU TRAVAIL ÉDUCATIF DANS L'ÉCOLE

(Résumé)

Dan cette étude, les auteurs analysent le concept d'intégration des activités des pionniers au système du travail éducatif de l'école lui attribuant plusieurs dimensions: temporelle, charge d'effort et volume d'activité, dimension de contenu et d'orientation des activités des pionniers, rapportées à l'activité scolaire didactique et périscolaire, dimension de la structure et de la forme d'activité.

Prenant comme point d'appui l'analyse d'un nombre oppréciable de situations identifiées dans le milieu urbain et rural, les auteurs en arrivent à une série de constatations critiques, favorisant des idées et des pratiques positives; ils proposent de même une série d'améliorations de l'ordre des programmes et des méthodes dans le domaine du déploiement de l'activité des pionniers.

PIONEER'S ACTIVITIES, AN INTEGRAL PART OF THE SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM

(Abstract)

In the present article, the authors examine the concept of integration of pioneer's activities in the system of educational work in school. In the author's authoritative opinion, this notion has several dimensions, viz. temporal, size of effort and volume of activity, content and orientation of pioneer's activities in corcordance with teaching and extra-curricular activities in school, the dimension of structure and form of activity.

The authors base their conclusions on a large number of findings and observations in urban and rural areas, and suggest various practical solutions for improving programs and methods of work as part of young pioneer's activities.

Contribuții la metodica folosirii filmului la lecțiile de biologie generală

TUDOREL MIRESCU
cercetător științific
la Institutul de științe pedagogice

În cadrul lecțiilor de biologie generală, sarcinile profesorului devin foarte dificil de îndeplinit, atunci cînd este necesar să prezinte în timpul unei singure ore de curs, tabloul complet al unui anumit mediu de viață. Acest lucru este cu atît mai greu de realizat cînd, pe baza acestui material, elevii trebuie învățați să descopere și să aplice anumite legi după care se asociază viețuitoarele.

Pe baza manualului, a programei și folosindu-se de cunoștințele dobîndite de elevi anterior, profesorul reușește, în cel mai bun caz, să prezinte elevilor un număr redus de exemple și caracteristici. Ca urmare și elevii se vor mărgini la exemplele date de profesor, precum și la cele prezentate de manual.

În aceste condiții, elevii nu-și pot da seama cît de largă este sfera la care se aplică legile învățate, care sînt limitele în care se poate stabili un anumit fel de relații, cît timp și în ce măsură trebuie să acționeze anumite condiții, pentru a se determina apariția anumitor adaptări. Complexitatea legăturilor din natură este cu atît mai greu de elucidat, atunci cînd viața unei ființe este determinată de viața altor ființe, deși între ele nu există nici o legătură directă.

În condițiile actuale, filmul este cel mai prețios mijloc la îndemîna profesorului, care-l ajută să rezolve toate sarcinile didactice și-i permite să facă lecția mai vie, mai atractivă și mai bogată în conținut. Filmul este un mijloc care permite o prezentare plastică, atrăgătoare și clară a unor forme de activitate biologică la care profesorul se poate referi, pentru a explica mai ușor anumite fenomene.

Pentru predarea temei privind biocenoza de stepă, Ministerul Învățămîntului a pus la dispoziția profesorilor de biologie un film realizat de Studioul Alex. Sahia în anul 1966, cu o durată de 15 minute. Un prim avantaj pe care îl prezintă acest film este acela că permite o astfel de condensare a spațiului și timpului, încît în numai cîteva minute elevii pot vedea majoritatea viețuitoarelor specifice stepei în strînsă legătură cu mediul natural, rînd pe rînd în toate cele patru anotimpuri ale anului.

Prin exemplele prezentate, filmul îi ajută pe elevi să stabilească cu ușurință anumite legături cauzale și le ușurează posibilitatea de a recunoaște un fenomen în condiții variate.

Deși filmul prezintă un material bogat și interesant, el nu asigură în aceeași măsură garanții asupra posibilităților de reținere de către elevi a conținutului său. Este foarte ușor să ne dăm seama în urma unei experiențe proprii că elevii nu vor putea să rețină în întregime volumul cunoștințelor cuprinse în film numai printr-o simplă vizionare a lui.

Filmul, datorită particularităților sale specifice, condensează foarte mult expunerea și redă mai pe scurt decît în orice manual un anumit conținut. De cele mai multe ori, conținutul filmului, deși clar expus, se însușește cu mare greutate, din cauza succesiunii într-un ritm accelerat a unui material foarte bogat. Exemplele furnizate de film reușesc, de foarte multe ori, să-l încătușeze pe elev, care cu greu se poate desprinde singur de aspectele concrete prezentate. Din cauza faptului că filmul prezintă elevilor foarte multe rezolvări de-a gata ale problemelor, aceștia nu sînt stimulați în măsură suficientă să gîndească. Deși filmul ajută memorizarea bazată pe

înțelegere, elevii sînt tentați să considere că știu un anumit subiect, pentru că au văzut filmul. Numai atunci cînd sînt puși în situația de a reproduce și relata verbal cele văzute în film, ei își pot da seama că au reținut în realitate destul de puțin.

În scopul de a stabili care sînt posibilitățile maxime de reținere a unui conținut foarte bogat, în condițiile unei ore de biologie generală la clasa a VIII-a a școlii generale, am organizat un experiment cu filmul *biocenoza de stepă*, la Școala generală nr. 122 din București *.

Pentru a permite elevilor să rețină cît mai mult material, am considerat că este important ca ei să aibă posibilitatea de a reconstitui oricînd, pe plan mintal, întregul conținut al filmului, pornind de la anumite puncte de sprijin. De aceea, am insistat asupra sistematizării întregului material într-o schemă cuprinzătoare.

Scopul prezentării cu ajutorul filmului a unui material atît de bogat nu a fost numai acela de a-i determina pe elevi să rețină cît mai mult material faptic, ci, în aceeași măsură, de a-i ajuta să desprindă, pe baza exemplelor concrete, anumite concluzii generale privind legile după care se asociază, se condiționează sau se adaptează viețuitoarele din stepă. Elevii au fost stimulați să se refere și la alte exemple posibile, să explice și alte fenomene în afară de cele prezentate de film. Astfel s-a oferit posibilitatea folosirii în mod creator a imaginilor filmice.

Înainte de proiecția filmului, a fost necesar ca profesorul să determine la elevi o atitudine de interes, să-i activeze și să-i introducă în atmosfera filmului.

Observarea formelor exterioare, compararea petalelor florilor în ceea ce privește coloritul, compararea dimensiunilor, a felului de viață, a legăturilor între diferite plante și animale în strînsă legătură cu mediul, pot servi elevilor la extragerea unei singure concluzii care să generalizeze ceea ce este esențial în aceste exemple. Din aceste motive, am considerat, în cazul de față, că varietatea materialului nu trebuie exclusă, pentru că îi ajută pe elevi să reflecteze mai bine asupra caracterului complex al relațiilor ce se stabilesc în acest mediu.

Profesorul trebuie să caute să dezvolte la elevi anumite procedee de activitate intelectuală, de stabilire a tuturor corelațiilor posibile între materialul prezentat de film și cel însușit de elevi anterior, în orele de curs, din manual sau din experiența lor personală. Considerăm că este necesar ca la fiecare lecție cu film profesorul să caute să-i deprindă pe elevi să analizeze filmul nu numai din punctul de vedere al conținutului, ci și din acela de prezentare plastică a materialului, precum și al limbajului specific utilizat. Eficiența filmului este într-o mare măsură determinată de felul în care profesorul știe să găsească mijloace cît mai adecvate, pentru a-i face pe elevi să reflecteze cît mai mult asupra celor văzute, să analizeze minuțios fiecare cadru din film.

Deoarece filmul folosit de noi este împărțit în unități logice distincte, are un conținut foarte bogat și o durată de proiecție de 15 minute, am considerat că este mai eficient dacă este folosit fragmentar. Predarea și fixarea fragment cu fragment a conținutului filmului și reactualizarea treptată a acestui conținut sub forma recunoașterii și a reproducerii verbale contribuie la însușirea temeinică a tuturor aspectelor particulare ale materialului predat pe bază de film. Împărțirea filmului în unități mici permite o alternare a perioadelor cînd elevii desfășoară cu precădere o activitate de percepere și contemplare a imaginilor filmice, cu perioade de reactualizare, discutare, repetare și sistematizare a fiecărui fragment în parte. Intercalarea, în cazul folosirii fragmentare, a activităților de percepție cu cele de reproducere, a perioa-

* Lecțiile experimentale au fost predate de prof. Antonina Carabogdan, care a contribuit efectiv la desfășurarea experimentului.

delor cînd se pune accentul pe formarea legăturilor, cu cele în care se fixează materialul perceput anterior, permite desfășurarea unei activități intense și complexe, cu participarea întregii clase.

Înainte de proiecția fiecărui fragment, profesorul are posibilitatea să atragă elevilor atenția asupra elementelor ce trebuie reținute din fragmentul respectiv. De asemenea, elevii se conving mai ușor de obligativitatea de a relata despre cele văzute în film, fapt care sporește interesul de a observa cu atenție filmul, pentru a reține cît mai mult. În intervalele dintre proiecțiile a două fragmente de film, profesorul poate dezvolta și conduce mai ușor spiritul de observație al elevilor și se pot face mai ușor anumite legături între părțile componente ale filmului. Compararea și asocierea diferitelor secvențe din film sînt mai eficiente dacă se realizează treptat pe plan logic, mental, decît printr-o vizionare curgătoare a filmului. Asupra unor aspecte de mare importanță vitală, care se impun atenției prin ele însele, profesorul nu trebuie să stăruie prea mult.

Pentru folosirea cu succes a filmului la lecțiile de biologie, sarcinile profesorului cresc într-o măsură considerabilă. Înainte de lecția cu film, profesorul trebuie să cunoască foarte bine conținutul și schimbarea compoziției fiecărui cadru, precum și succesiunea planurilor, pentru a putea stabili în prealabil fragmentarea filmului în unități logice, urmînd ca pe baza acestei împărțiri să stabilească planul de activizare, fixare și sistematizare a lecției cu film. De mare importanță este stabilirea în prealabil a modului în care profesorul va desfășura activitatea de restructurare a conținutului filmului în raport cu sarcinile impuse de programă.

Comentariul filmului *biocenoza de stepă* este adaptat posibilităților de înțelegere ale elevilor de clasa a VIII-a. El este bine sincronizat, iar ritmul în care explicațiile însoțesc imaginea la care se referă cele peste 170 de planuri diferite depășește posibilitățile unui comentariu realizat de profesor. De aceea, este mai indicat ca profesorul să renunțe la un comentariu propriu și să se mobilizeze pentru activitățile ce preced și mai ales pentru cele ce urmează proiecției filmului.

Pornind de la raționamentele și considerentele prezentate mai sus, în cercetarea noastră am stabilit următoarele ipoteze:

1. Elevii cărora li se predă lecția cu tema *biocenoza de stepă* cu ajutorul filmului obțin rezultate la învățătură superioare elevilor cărora li se predă același conținut prin metoda tradițională.

2. Rezultatele la învățătură ale elevilor sînt mai bune în cazul folosirii fragmentare, decît în cazul folosirii filmului înainte sau după momentul comunicării noilor cunoștințe.

3. Filmul *biocenoza de stepă* este mai bine însușit dacă este folosit fragmentar, cu comentariul propriu, decît dacă este însoțit de comentariul profesorului.

Experimentul a cuprins cinci clase a VIII-a cu un efectiv total de 169 elevi.

La toate clasele experimentale (a VIII-a A, a VIII-a C, a VIII-a D și a VIII-a E), precum și la clasa de control (a VIII-a B), s-a predat același conținut după următoarea schemă:

1. Verificarea cunoștințelor predate anterior

S-au reactualizat și repetat cunoștințele cu privire la definirea noțiunii de biocenoză, factorii specifici biocenozei de pădure și biocenozei din peșteri, precum și relațiile și adaptările mai importante ale viețuitoarelor din aceste biocenoze.

2. Comunicarea noilor cunoștințe

După localizarea regiunilor de stepă din țara noastră, s-au transmis cunoștințele cu privire la factorii abiotici specifici, după care s-au dat exemple de plante și animale întîlnite în stepă, pe rînd, în cele patru anotimpuri. Viețuitoarele specifice stepei în anotimpul de vară au fost sistematizate pe zone. S-au transmis cunoștințe despre adaptările viețuitoarelor, s-au enunțat tipurile de relații și s-au dat exemple de relații ce se stabilesc mai frecvent în stepă. S-a accentuat apoi asupra formării lanțurilor trofice și asupra circuitului substanțelor organice în natură. În ultima parte a lecției, s-a arătat care sînt schimbările suferite de regiunile de stepă ca urmare a înlocuirii zonelor naturale prin întinse zone de plante cultivate.

Comunicarea de noi cunoștințe s-a realizat în moduri diferite de la o clasă la alta, așa cum vom arăta mai jos.

3. Fixarea întregului conținut al lecției

În scopul de a valida sau respinge ipotezele de la care am pornit în cercetarea de față, am stabilit cîteva variante ale claselor experimentale, după cum urmează:

La clasa a VIII-a C (varianta I), filmul a fost folosit fragmentar* cu comentariul propriu; la clasa a VIII-a E (varianta a II-a), filmul a fost prezentat în versiune mută, fiind însoțit de un comentariu propriu realizat de profesor. La clasa a VIII-a A (varianta a III-a), filmul a fost folosit la începutul lecției, înainte de momentul transmiterii noilor cunoștințe. La clasa a VIII-a D (varianta a IV-a), filmul a fost folosit în fixare. La clasa a VIII-a B (clasă de control), s-a predat verbal tot conținutul filmului, pe lîngă cunoștințele cuprinse în manual.

La toate clasele experimentale și la clasa de control, întregul conținut al lecției și al filmului a fost sistematizat sub forma unei scheme identice pentru toate clasele.

În scopul stabilirii întregului nivel de însușire a cunoștințelor, s-au dat probe de control scrise, concomitent la toate clasele, după 30 zile de la predarea lecțiilor experimentale.

Întrebările, aceleași pentru toate clasele, s-au referit la: a) exemple de viețuitoare specifice biocenozei de stepă; b) relațiile ce se stabilesc în biocenoza de stepă; c) adaptările viețuitoarelor din biocenoza de stepă.

Răspunsurile fiecărui elev au fost înregistrate, separat, în raport de 118 elemente sau note posibile și anume: 66 la prima întrebare, 26 la a doua întrebare și 26 la a treia întrebare. Am acordat fiecărei note valoarea unui punct.

S-au calculat procentele sumelor statistice ale fiecărei note în raport cu numărul total al elevilor din fiecare clasă. După întabelarea auxiliară a datelor, am calculat următoarele valori: media aritmetică și medianul, pentru orientarea inițială

---

* Primul fragment a cuprins planurile 1—28 cu o durată de proiecție de 2'45" (localizarea regiunilor de stepă, factorii abiotici caracteristici stepei și adaptările plantelor pentru a rezista la secetă, pînă la înfățișarea stepei primăvara); fragmentul următor de la planul al 29-lea la planul al 56-lea, are o durată de proiecție de 2'15" (pînă la înfățișarea stepei vara); fragmentul al treilea cuprinde o secvență de 45 de planuri și o durată de proiecție de 3'30" (pînă la prezentarea stepei în anotimpul de toamnă); al patrulea fragment, cu o durată de 2'20", se termină cu exemplul de îmbinare a relațiilor trofice cu relații forice (planurile 103—146); ultimul fragment, cu o durată de 3'20", are 29 planuri.

asupra tendințelor centrale ale colectivelor cercetate; am aplicat toate procedeele de calculare a dispersiei, pentru a constata modul în care acționează asupra tendințelor centrale unele particularități ale cazurilor concrete, individuale; calculul coeficienților de corelație simplă și al coeficientului de variabilitate al lui Pearson a fost efectuat în scopul de a compara din punctul de vedere al omogenității colectivele cercetate.

După numărul de elemente și note definitorii din care a fost structurat fiecare răspuns, am stabilit o scară a valorilor calitative a răspunsurilor, formată din cinci categorii (foarte bune și bune (cumulate), foarte bune, bune, satisfăcătoare și nesatisfăcătoare). Numărul de note corespunzător fiecărei categorii a fost stabilit păstrînd același interval între categoriile de răspunsuri superioare celor nesatisfăcătoare.

Am aplicat testul „t" (al lui Student), pentru a determina gradul de semnificație a diferențelor dintre mediile aritmetice ale diferitelor variante. În cazurile în care, pe baza acestor verificări, valorile medii nu au fost semnificative, am luat în considerare în special valorile calitative exprimate în procente.

Valorile medii, dispersia și coeficientul de variabilitate al lui Pearson sînt prezentați în același tabel (vezi tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Clase		Suma valorilor individuale	Mediana	Media aritmetică	Variația posibilă	Variația medie	Abaterea etalon	Coeficient de corelație simplă	Coeficient de variabilitate al lui Pearson
		Ex.	mdn.	m.	v.p.	v.m.	δ	c.	Cp.
Experimentale	VIII-A.	815	21	27,1	54	15,5	17,1	57,2	63,6
	VIII-C.	1466	42,5	40,7	64	10,4	13,5	25,5	33,0
	VIII-D.	1033	26,5	30,3	48	11,9	14,1	39,2	46,5
	VIII-E.	1267	34,0	34,0	56	11,8	18,3	34,6	53,8
Control	VIII-B.	789	19,5	23,2	59	11,6	16,0	50,0	69,3

Media aritmetică și mediana prezintă cele mai ridicate valori la clasa a VIII-a C (varianta I). Pe de altă parte, valorile medii ale claselor experimentale depășesc cu mult valorile medii ale clasei de control.

Calcularea lui „t" pentru a constata dacă diferențele între mediile aritmetice ale colectivelor cercetate este semnificativ ne-a arătat că numai diferența între media variantei I (clasa a VIII-a C) și media clasei de control (clasa a VIII-a B) este semnificativă la pragul 05 (t=2,16).

Variația posibilă ne indică faptul că varianta I prezintă cele mai largi limite în care cazurile individuale se abat de la medie. Din acest punct de vedere, clasa a VIII-a D are variația posibilă cea mai mică.

Pe baza calculul abaterilor etalon, putem afirma că între clasele a VIII-a D, a VIII-a E și a VIII-a B, cu variații medii foarte apropiate ca valoare, clasa cea mai omogenă este clasa a VIII-a D. Dacă comparăm toate clasele, constatăm că abaterea etalon indică ca cea mai omogenă clasă a VIII-a C (varianta I).

Pe baza valorilor coeficienților de corelație simplă și a coeficientului de variabilitate al lui Pearson, nu putem face comparații între mediile aritmetice, deoa-

rece — cu excepția valorii înregistrate de clasa a VIII-a C — coeficienții amintiți depășesc limita maximă de 33%, ceea ce dovedește că în cazul cercetării de față mediile aritmetice nu sînt elocvente și pot servi numai ca valori aproximative ale tendinței centrale a colectivelor studiate. Lipsa de semnificație a mediei aritmetice se datorește, după părerea noastră, numărului prea mare de elemente înregistrate (118).

Deoarece mediile aritmetice nu sînt suficient de semnificative pentru a compara între ele toate rezultatele variantelor experimentale și ale clasei de control, am luat în considerare unele aspecte cantitative și mai ales calitative exprimate în procente.

În tabelul nr. 2, prezentăm comparativ valorile procentuale obținute pe clase la 19 din cele 118 elemente înregistrate, precum și factorii principali care au contribuit la transmiterea cunoștințelor *.

Din analiza datelor, reies următoarele:

— Clasele experimentale au depășit valorile înregistrate de clasa de control.

— Decalajul între valorile procentuale înregistrate de clasele experimentale și clasa de control este foarte mare în cazul elementelor înregistrate la care a contribuit dinamismul interior al cadrelor.

— Referirile verbale la procesele dinamice au influențat într-o măsură foarte redusă reținerea lor de către elevii din clasa de control.

Exemplele cuprinse în manual au ajutat pe elevii din clasa de control să realizeze valori procentuale apropiate de cele ale claselor experimentale, mai ales în răspunsurile referitoare la adaptările viețuitoarelor din biocenoza de stepă.

Pentru a analiza și compara rezultatele înregistrate din punct de vedere calitativ, am considerat răspunsurile cu atît mai bune, cu cît au fost structurate din mai multe note definitorii sau elemente. Considerăm că acest criteriu folosit de noi permite să se clasifice obiectiv variantele aplicate, deoarece plafonul stabilit pentru fiecare categorie s-a menținut același.

În tabelul nr. 3, am înregistrat rezultatele procentuale obținute după acest criteriu, separat pentru fiecare întrebare și global pentru fiecare variantă.

Din tabel rezultă că varianta clasei a VIII-a C a realizat cele mai mari procente de răspunsuri bune și foarte bune cumulate, fiind urmată în ordine de clasa a VIII-a E. Același lucru îl constatăm dacă analizăm separat numai categoria răspunsurilor foarte bune. Se mai constată încă, din același tabel, o superioritate evidentă a rezultatelor înregistrate de toate clasele experimentale, în raport cu cele ale clasei de control.

Pentru a ilustra în mod sugestiv raportul dintre variante, luînd în considerare numai performanțele răspunsurilor bune și foarte bune cumulate, prezentăm diagrama nr. 1.

În concluzie, putem afirma că materialul faptic a confirmat toate ipotezele noastre și anume:

Folosirea filmului sporește eficiența lecției cu tema *biocenoza de stepă*, ajutîndu-i pe elevi să obțină rezultate superioare din punct de vedere cantitativ, dar mai ales calitativ, în raport cu elevii cărora li se predă același conținut prin metoda tradițională.

---

* La clasa de control nu au acționat factorii specifici filmului; la clasa a VIII-a C nu a acționat comentariul profesorului, iar la clasa a VIII-a E nu a acționat comentariul filmului.

Tabelul nr. 2

B (Întrebarea)	Elemente, note ale răspunsurilor	Manual	Imaginea filmului		Comentariu		Schema de tablă	Dinamism interior al cadrelor	Clase experimentale				Clasa de control
					Filmului	Profesorului			VIII-A	VIII-C	VIII-D	VIII-E	VIII-B
									30 elevi	36 elevi	34 elevi	35 elevi	34 elevi
		Da+ Nu—	Da+ Nu—	Numărul planului	Da+ Nu—	Da+ Nu—	Da+ Nu—	Da+ Nu—	%	%	%	%	%
I	Bujorul de stepă	—	+	48;50	+	+	+	—	43,3	44,4	35,2	40,0	23,5
	Ceapa ciorii	—	+	34	+	+	+	—	33,3	66,6	61,7	34,3	26,4
	Flămînzica	—	+	40;41	+	+	+	—	23,3	22,2	35,0	22,8	11,4
	Porumbarul	—	+	53	+	+	+	—	30,0	30,5	29,4	25,7	2,9
	Stînjenelul	+	+	45	+	+	+	—	13,3	47,2	35,2	34,3	11,4
	Migdalul pitic	—	+	52	+	+	+	—	40,0	36,1	23,5	34,3	2,9
	Spini	—	+	63	+	+	+	—	43,3	44,4	41,1	34,3	29,4
	Negara	+	+	76,77	+	+	+	—	33,3	38,8	20,6	54,2	14,7
	Volbura	—	+	91	+	+	+	—	40,0	36,1	14,7	17,1	11,4
	Șerpi	+	+	94	+	+	+	+	20,0	41,6	44,1	48,5	11,4
II	Relații trofice (enunț)	+	—	—	+	+	+	—	73,3	86,1	72,7	85,7	52,9
	Bondari mîncați de furnici	—	+	145	+	+	+	+	16,6	16,6	9,0	34,3	2,9
	Furnicile se hrănesc cu sucul secretat de puricii plantelor	—	+	146	+	+	+	+	20,0	13,8	6,0	20,0	0,0
	Relații forice (enunț)	—	—	—	+	+	+	—	73,3	88,8	66,6	82,8	58,8
	Insectele ajută polenizarea	+	+	150; 151; 152	+	+	+	+	33,3	41,6	12,1	45,7	5,8
III	Frunzele acoperite cu peri protectori	+	+	17; 18; 19	+	+	+	—	46,6	88,8	64,7	71,4	32,3
	Adaptări pentru răspîndirea semințelor cu ajutorul vîntului (păpădie)	—	+	21,22	+	+	+	+	23,3	33,3	23,5	22,8	2,9
	Plantele au rădăcini lungi, adînc înfipte în sol	+	+	96	+	+	+	—	13,3	80,5	70,8	80,0	61,7
	Frunze înguste cu suprafața foliară redusă	+	+	14,15	+	+	+	—	36,6	77,9	52,9	54,2	32,3

Tabelul nr. 3

Aprecierea calitativă a răspunsurilor			Realizat global					Întrebarea I					Întrebarea a II-a					Întrebarea a III-a				
			Foarte bune și bune (cumulate)	Foarte bune	Bune	Satisfăcătoare	Nesatisfăcătoare	Foarte bune și bune (cumulate)	Foarte bune	Bune	Satisfăcătoare	Nesatisfăcătoare	Foarte bune și bune (cumulate)	Foarte bune	Bune	Satisfăcătoare	Nesatisfăcătoare	Foarte bune și bune (cumulate)	Foarte bune	Bune	Satisfăcătoare	Nesatisfăcătoare
Procent			%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Clase	Experimentale	VIII-A	43,3	26,6	16,6	43,3	13,3	46,6	26,6	20,0	36,6	16,6	26,6	3,3	23,3	40,0	33,3	36,6	20,0	16,6	46,6	16,6
		VIII-C	88,8	55,5	33,3	11,1	0,0	88,8	50,0	38,8	8,3	2,7	36,1	2,7	33,3	63,9	0,0	86,1	63,9	22,2	13,8	0,0
		VIII-D	50,0	23,5	26,4	50,0	0,0	52,9	29,4	23,5	47,0	0,0	20,6	2,9	17,6	79,4	0,0	61,7	26,4	35,2	20,6	17,6
		VIII-E	68,6	42,8	25,7	28,5	2,8	77,1	45,7	31,4	22,8	0,0	31,4	11,4	20,0	62,8	5,7	60,0	5,7	54,2	40,0	0,0
	Control	VIII-B	44,1	17,6	26,4	38,2	17,6	35,2	20,6	14,7	52,9	11,4	17,6	2,9	14,7	44,1	38,2	38,2	8,8	29,4	44,1	17,6
Nr. de note elemente din care este structurat răspunsul			27—∞	42—∞	27—41	11—26	0—10	16—∞	26—∞	16—25	6—15	0—5	9—∞	14—∞	9—13	3—8	0—2	5—∞	8—∞	5—7	2—4	0—1

Folosirea cu comentariul propriu a filmului *biocenoza de stepă* permite obținerea unor rezultate superioare față de folosirea aceluiași film cu comentariul profesorului.

Metoda prin care filmul se folosește fragmentar, împărțit în unități logice, determină obținerea unor rezultate superioare față de metodele prin care filmul este integrat în lecție înainte sau după momentul transmiterii noilor cunoștințe.

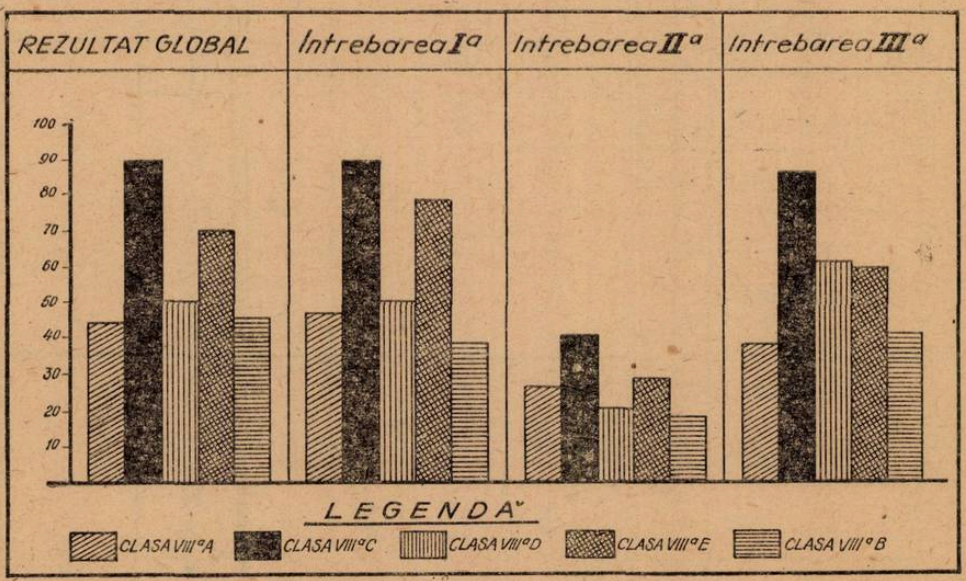


Diagrama nr. 1

Filmul ajută nu numai reținerea de către elevi a unui volum mare de exemple de vieţuitoare specifice stepei, ci, în aceeași măsură, ajută și la formarea legăturilor cauzale. Deci, pe baza exemplelor furnizate de film se poate dezvolta gîndirea logică a elevilor.

Filmul *biocenoza de stepă* ar fi putut ajuta la obținerea unor rezultate și mai bune, dacă ar fi avut într-o mai mare măsură un caracter dinamic, concretizat mai ales prin accentuarea dinamismului interior al cadrelor și în mai mică măsură prin dinamismul datorat mișcărilor camerei de luat vederi. De asemenea, considerăm că era necesar să se prezinte în primul rînd exemplele tipice din manual și abia după aceea să se dea și alte exemple, care să permită lărgirea sferelor la care se aplică procesele cercetate.

О МЕТОДИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЛЬМА НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

(Резюме)

В статье обсуждаются результаты экспериментального исследования, проведенного с целью установления наилучшего приема применения учебного фильма по общей биологии, с комплексным содержанием, в VIII-ом классе общей школы. Продолжительность — 18 минут; тема — „Биоценоз в степи".

Данные исследования указывают, что наилучшим приемом применения этого фильма является его проектирование по частям со звуковым комментарием. В преподавании общей биологии применение фильма помогает преподавателю получить лучшие результаты, чем при традиционном преподавании.

CONTRIBUTIONS A LA MÉTHODE D'EMPLOI DU FILM DANS LES CLASSES DE BIOLOGIE GÉNÉRALE

(Résumé)

Cette etude comprend les résultats d'une recherche fondée sur la méthode expérimentale afin d'établir les procédés les plus efficients pour l'emploi d'un film didactique de biologie générale dans une classe de VIII-e de l'école générale, le film ayant un contenu complexe et une durée de 15 minutes.

Les données enregistrées ont démontré que la méthode la plus efficiente d'utilisation du film „La biocénose de la steppe" est son emploi fragmentaire en version sonore.

Pour l'enseignement de la biologie générale, le film aide le professeur à obtenir des résultats supérieurs par rapport à la méthode traditionnelle.

CONTRIBUTIONS TO THE USE OF FILMS IN TEACHING GENERAL BIOLOGY

(Abstract)

This article carries the result of an experimental research into the best way of showing a fifteen-minute educational film of general biology to the eighth grade of the general school. The experiment has shown that best results are obtained by using a talkie version of the film „The Biocoenosis of the Steppe" shown by fragments.

All this points to the superiority of using films in teaching general biology over traditional practices.

Eticul și esteticul în orele de dirigenție

Lector univ. LUCIA RIVALET
Asist. univ. FILOFTEIA ROTARU

În cercetarea de față s-a pornit de la unele observații privind modul de desfășurare a orelor de dirigenție la clasa a VII-a B (Școala generală nr. 1 din Constanța) și de la necesitățile imediate ce se impuneau în educația elevilor, în funcție de problemele vîrstei și colectivului lor. Experimentul a durat doi ani, de la 1 octombrie 1964 pînă la 1 iunie 1966.

Deși diriginta clasei se preocupa mult de pregătirea orelor de dirigenție, se orienta bine în alegerea tematicii, folosea un bogat material artistic pentru susținerea și discutarea problemelor, totuși, chiar dacă elevii priveau cu interes ora de dirigenție, discuțiile și modul de rezolvare a problemelor se desfășurau fără a prinde rădăcini în sufletul lor; ei comentau problemele de viață ca pe oricare alte probleme ale unor discipline de învățămînt, ajungîndu-se adesea la însușirea formală a unor norme și principii morale, la enunțarea seacă și rigidă a unor principii de comportare a omului în societate. Pe de altă parte, în conduita elevilor se semnalau unele aspecte negative, ca: lipsa de grijă față de ținută, comportarea nedelicată și lipsită de atenție între colegi și față de fete, neglijarea aspectului estetic al clasei, insuficient interes pentru lectură, pentru întregirea culturii generale.

Din observațiile și discuțiile cu diriginta clasei reieșea, printre alte cauze ale ineficienței orelor de dirigenție, caracterul neconvingător al acestora, folosirea fără efect a materialului ajutător etc.

Se știe că arta, fiind o formă de reflectare a realității, dă posibilitate elevului să cunoască mai adînc realitatea, trăind afectiv ceea ce cunoaște, îmbogățindu-i propria experiență de viață. Unitatea dintre componenta de cunoaștere și cea afectivă reprezintă veriga principală a interiorizării cerințelor morale [1].

Dar problema are un revers deosebit de important sub aspect educativ: o temă cu caracter etic, folosind în mod adecvat mijloace estetice, contribuie nu numai la educația morală a elevilor, ci și la sensibilizarea lor pentru frumos, învățîndu-i să-l descopere în toată semnificația și bogăția lui.

În funcție de tematica orelor de dirigenție, la această clasă s-a întreprins în primul rînd o anchetă, care avea ca scop de a arăta în ce măsură elevii și-au însușit conținutul unor noțiuni morale (muncă, politețe, modestie), de a dovedi capacitatea lor de a simți adevărurile morale, de a trece prin filiera sufletului lor cele discutate în orele de dirigenție. Din răspunsurile elevilor, în etapa inițială și finală a experimentului, se pot vedea clar rezultatele superioare obținute prin schimbarea modalității de desfășurare a orelor de dirigenție și prin celelalte măsuri inițiate, care au dus la înlăturarea neajunsurilor semnalate mai sus.

În afară de întrebări, o altă probă cu valoare constatativă a constat în interpretarea unui text care s-a dat după ce s-a făcut lectura model a acestuia, pentru a vedea în ce măsură știu elevii să comenteze conținutul de idei și valoarea sa estetică. Această probă ne-a fost sugerată tocmai de observațiile privind inconsistența modalității de utilizare a textelor literare la orele de dirigenție, întîlnită nu numai la clasa de care ne-am ocupat, ci ca un aspect general în sistemul de lucru al diriginților, mai ales cînd aceștia nu sînt profesori. În ce ar consta acest neajuns? De obi-

---

[1] O. Șafran, B. Bratu, M. Cosma, D. Macadziob și A. Miron, *Cu privire la formarea convingerilor morale în procesul educării elevilor*, Revista de pedagogie nr. 7/1963, p. 5.

cei, profesorul-diriginte pune o întrebare, la care elevul răspunde printr-o formulare mai lungă sau mai scurtă, pe care și-o întregește cu un material cules de el, fie la indicația dirigintelui, fie din propria inițiativă (o poezie, un fragment, un text din ziare, o imagine etc.). Dirigintele se declară mulțumit imediat ce elevii termină de citit, adesea fără să se oprească măcar pe scurt la comentarea conținutului de idei, fără să facă aprecieri asupra modului în care elevul a citit, a încercat să simtă și să pătrundă conținutul de idei al materialului cules.

Rezultatul anchetei inițiale ne-a dat certitudinea observațiilor noastre anterioare privind formalismul în definirea și precizarea aspectului estetic al noțiunii morale, ca și în modalitatea greoaie și nesemnificativă de comentare a textului.

Întrebări	Răspunsurile bune ale elevilor	
	În etapa inițială a experimentului	În etapa finală a experimentului
Ce este munca?	26%	83%
În ce constă frumusețea muncii?	20%	73%
Ce este politețea?	25%	90%
În ce constă frumusețea relațiilor dintre oameni?	20%	63%
În ce constă frumusețea morală a eroului preferat?	33%	66%

Analizîndu-se răspunsurile elevilor, ținîndu-se seama și de sugestiile lor, s-a impus organizarea superioară a orelor de dirigenție, astfel ca precizarea și conturarea noțiunilor morale la elevi să se realizeze pe un fond afectiv puternic, lucru pe care-l putea oferi din plin un material estetic bine ales, dar și bine interpretat.

Deci, în cercetarea noastră am pornit de la ipoteza că accentuarea elementului estetic în orele de dirigenție cu caracter etic, ca și în celelalte forme ale sistemului muncii educative desfășurate în școală, sporește eficiența lor educativă. Depășind în felul acesta etapa constatativă a cercetării noastre, am trecut la cea de-a doua etapă, cea a măsurilor experimentale. S-au aplicat următoarele probe experimentale:

1. Inițierea dirigintei în problemele de ordin teoretic legate de corelația cu esteticul, punîndu-i la dispoziție materiale, ca: *Educația estetică* de Șt. Bîrsănescu și G. Văideanu, *Despre frumos* de A. Dmitrieva, *Marx-Engels. Despre literatură și artă* etc.

2. Fixarea tematicii și reorganizarea conținutului orelor de dirigenție în funcție de neajunsurile constatate.

3. Utilizarea de mijloace estetice (texte literare, epigrame, compuneri, fotomontaje, albume tematice, tablouri, texte muzicale), în scopul stimulării conștiinței morale a elevilor.

4. Înfrumusețarea locului de muncă (clasa, școala), grija pentru ținuta cît mai corectă a elevilor, în scopul influențării conduitei etice a acestora.

5. Prin organizația de pionieri s-a insistat asupra organizării unor adunări tematice ce priveau relațiile dintre elevi (cu temele: *Ce înseamnă să fii politicos, Prietenie adevărată).*

6. În lectoratele pentru părinți s-au ținut expuneri pe teme legate de introducerea frumosului în viața de familie, de rolul familiei în educația etico-estetică a copiilor (de exemplu, *Esteticul în viața de familie*).

La fixarea tematicii orelor de dirigenție în funcție de necesitățile clasei, ne-am orientat atît după observațiile directe, cît și după rezultatele anchetei inițiale. La clasa a VIII-a B se simțea nevoia clarificării și precizării noțiunii de muncă, a formării unor reprezentări adecvate despre diferite domenii de activitate, despre diferite profesiuni și meserii, subliniindu-se totodată frumusețea muncii în societatea socialistă. Au fost ținute o serie de ore cu subiecte, ca: *Munca, chestiune de onoare și o datorie patriotică în societatea socialistă*; *Munca elevilor, frumusețea, importanța și perspectivele ei*; *Munca în viața unor mari personalități*; *Eroismul în muncă și în viața de toate zilele*.

În prima oră s-a lămurit noțiunea de muncă, s-a făcut comparație între munca din societățile bazate pe exploatare și munca liberă și creatoare din societatea socialistă. Pe această bază s-a arătat de ce munca este o chestiune de onoare și o datorie patriotică. Diriginta clasei a insistat asupra ideii că munca liberă și creatoare din țara noastră îl face pe om să-și îndrăgească locul de muncă, să și-l înfrumusețeze; s-a accentuat ideea că munca creatoare, închinată binelui general, colectivității, dă omului puternice trăiri emotive, mari satisfacții. S-a citit apoi un fragment din *Victoria de la Oltina* de Paul Anghel.

Elevii au participat cu însuflețire la discuții. Astfel, elevul G. I., punînd în valoare ideea că produsele muncii omului sînt frumoase, a vorbit despre expoziția privind realizările economiei naționale, de la București, pe care o vizitase. Eleva B. E., care făcuse o excursie cu Casa pionierilor, a prezentat, sub formă de compunere, cele văzute la Bicaz. Arătînd eforturile eroice ale oamenilor muncii pentru construirea hidrocentralei „V. I. Lenin" de la Bicaz, eleva a descris cu multă sensibilitate frumusețea împrejurimilor, care a fost sporită prin munca creatoare a omului. Compunerea a emoționat întreaga clasă, contribuind la stimularea atît a efortului de creație al elevei, cît și la stimularea în acest sens a celorlalți elevi din clasă.

Folosirea *compunerii* ca mijloc de exprimare a ideilor și sentimentelor elevilor în cadrul orei de dirigenție s-a dovedit a fi un procedeu important de sensibilizare a lor față de faptele de viață pe care le trăiesc. Am folosit acest procedeu la mai multe ore și la alte clase (clasa a VII-a A) cu rezultate foarte bune. Compunerea se pare că răspunde necesității preadolescentului de a-și pune în valoare imaginația bogată și de a-și afirma personalitatea. De exemplu, eleva C.A. a prezentat frumusețea rezultatelor muncii libere în regiunea Dobrogea printr-o îngrijită expunere orală însoțită de un fotomontaj ce înfățișa armonia, suplețea și eleganța construcțiilor de pe litoral, noul aspect al construcțiilor moderne de locuințe.

Folosirea *fotomontajelor* s-a dovedit a avea o importanță eficientă educativă. Fotomontajul trebuie să aibă întotdeauna o idee centrală, care să iasă bine în evidență din modul de prezentare și de succedare a imaginilor. Prezentarea în antiteză a problemelor (în trecut și azi), prin alegerea cît mai sugestivă a imaginilor și prin comentarea lor adecvată, duce la valorificarea deplină a conținutului. Activitatea de alcătuire a lor îi atrage mult pe elevi, creîndu-le o îndeletnicire plăcută și instructivă.

Vorbirea frumoasă trebuie să stea permanent în atenția dirigintelui, atît pentru sine, cît și pentru elevi. Prezentarea unui material de natură estetică printr-o vorbire incoerentă, nesubstanțială nu-și poate atinge scopul propus cu maximă eficiență.

La ora de dirigenție cu tema *Munca elevilor, frumusețea, importanța și perspectivele ei* s-a mers pe linia formării conștiinței patriotice a elevilor subliniindu-se

în special că învățătura este principala îndatorire a lor față de patrie, surprinzînd totodată și aspectul frumosului în viața și munca de elev. Diriginta a subliniat că munca conștiincioasă, susținută, planificată, este întotdeauna încununată de succes, dă vieții plenitudine, prospețime, frumusețe. Diriginta a exemplificat rezultatele bune la învățătură ale unor elevi, prezentînd planul lor de muncă pe o zi, lăudînd aspectul lor exterior și al caietelor lor, felul cum iau notițe etc.

În afară de fotomontaje, am folosit și *albume*. Am constatat că prezentarea albumelor cu imagini din viața copiilor patriei noastre impresionează pe elevi. Caracterul lor concret sporește valoarea de autenticitate a ideilor, le face mai ușor accesibile.

Tema *Munca în viața unor mari personalități* a plăcut mult elevilor. Caracterul emoțional al orei a fost asigurat atît prin materialul folosit în realizarea orei, cît și prin modul în care a fost folosit. Pentru realizarea scopului propus au fost evocate episoade din viața unor oameni de seamă: K. Marx, V. I. Lenin, M. Eminescu, N. Bălcescu, Gr. Alexandrescu, Traian Vuia, G. Enescu, Beethoven. Textele s-au înregistrat pe bandă de magnetofon, în lectura unor artiști de la teatrul de stat, comentîndu-se fiecare text pentru înțelegerea adecvată a conținutului de idei.

Textele literare — ca mijloace artistice destinate susținerii discuțiilor cu caracter etic la orele de dirigenție — trebuie să fie citite expresiv, pentru a emoționa pe elevi și deci pentru a influența puternic conștiința lor, prin lectura afectivă.

Ca o concluzie a orei, diriginta a pus întrebarea: „Prin ce se caracterizează munca marilor personalități?", la care elevii au dat răspunsuri ca acestea: „Prin organizare desăvîrșită"; „Prin voință și încredere"; „Prin pasiune, dăruire neprecupețită a eforturilor"; „Începe de la o vîrstă fragedă"; „Produce creații nemuritoare"; „Dragoste față de popor, închinarea eforturilor spre fericirea lui" etc.

Pregătirea atentă a acestor ore, folosirea unui material cît mai bogat și mai adecvat, au dus la înțelegerea mai profundă a noțiunilor etice, au ușurat formarea convingerilor, au dat posibilitatea realizării acelui climat emoțional, atît de important în formarea sentimentelor morale. De asemenea, s-a lărgit mult orizontul cultural al elevilor, s-a produs sensibilizarea lor la frumosul din munca omului creator.

Ni s-a oferit o surpriză atunci cînd la o oră de analiză a activității eleva care a prezentat situația la învățătură din clasa respectivă a citit cîteva epigrame la adresa colegelor care nu-și cunoșteau încă îndatoririle lor de bază, selecționînd și cîteva pilde din *Povestea vorbei* a lui Anton Pann. Astfel de ore, prin noutatea lor, prin ascuțișul subtil al criticii, au efecte puternice asupra elevilor, care sînt puși în fața unor noutăți în comparație cu vechiul sistem de citare în dările de seamă.

Pornind de la ideea că folosirea *epigramelor* la unele ore de dirigenție cu caracter etic stimulează conștiința morală a elevilor, am folosit acest procedeu la clasa a VII-a A și B din cadrul Liceului nr. 26 din Constanța. Epigramele țînteau lenea, extravaganța, necinstea, nesinceritatea, impolitețea etc. și erau fie creații proprii ale elevilor, fie culese din diverse pubicații. Observațiile noastre directe, ca și cele ale diriginților, ne-au arătat că folosirea epigramei la orele de dirigenție cu caracter etic are o eficacitate deosebită pe linia corijării rapide a conduitei morale a elevilor. Diriginta A. F. ne-a mărturisit că procedeul înviorează mult atmosfera clasei, sporește atenția elevilor la orele de dirigenție, este un mijloc de stimulare a potențelor creatoare ale elevilor, dezvoltă spiritul critic. Folosirea *proverbelor* în cadrul orelor cu caracter etic a avut, de asemenea, un rol deosebit în îmbogățirea experienței de viață a elevilor, a prilejuit discuții asupra genului popular și a simțului său critic.

Folosirea *tabloului* ca mijloc estetic de formare a spiritului receptiv față de adevărurile etice, față de realitate, este evidentă atunci cînd dirigintele conduce pe

elevi — dincolo de contemplarea frumuseții imaginii — la dezlegarea conținutului de idei al operei.

În realizarea orei cu tema *Frumusețea muncii elevilor*, diriginta A. E., aducînd în clasă tabloul *Încurcat în socoteli* de O. Băncilă, pentru a conduce interpretarea elevilor mai departe de prima impresie pe care o contemplare sumară ți-o dă (rușinea elevului care nu știe să rezolve înmulțirea), a citit elevilor un fragment din *Școala Domnească* a lui B. Șt. Delavrancea, despre modul în care examina Domnul Vucea.

Folosirea *literaturii* — un gen de artă — în înțelegerea *picturii* — alt gen de artă — a avut un rol deosebit în surprinderea conținutului de idei al tabloului, a ușurat mult linia de desfășurare a discuțiilor. Rolul textului literar în acest caz a fost în special de a introduce pe elevi în atmosfera timpului, în sesizarea ideii de bază a tabloului. Există în acest caz pericolul improvizațiilor din partea elevilor, de aceea, dirigintele trebuie să călăuzească conversația exclusiv pe elementele tabloului. În cazul de față s-a subliniat că la tablă se află un copil sărac, dotat cu o mare putere de simțire, care, prin expresia sa, dezvăluie suferințele și umilirile pe care le îndurau copiii oamenilor muncii în regimul burghezo-moșieresc.

Un alt ciclu de ore, legat de comportamentul omului în societatea socialistă, ne-a prilejuit aplicarea în continuare a probelor experimentale amintite. Temele orelor au fost: *Respectarea cuvîntului dat*; *Despre modestie și mîndrie*; *Ce înseamnă să fii sincer*; *Curaj și eroism*; *Moda de-a lungul timpurilor*; *Frumosul în viața de familie*.

Ora cu tema *Respectarea cuvîntului dat* a început cu prezentarea unor fapte din viața clasei, analizîndu-se modul cum au știut elevii să respecte cuvîntul dat în diverse ocazii. Evidențiindu-se consecințele pozitive și negative ale unor asemenea situații, s-a trecut la dezbaterea asupra importanței respectării cuvîntului dat la locul de muncă și în diferite domenii de activitate. Lectura-model efectuată de elevi a unor fragmente din *Dan Căpitan de plai* de Vasile Alecsandri, din operele lui Schiller și analiza acestora a emoționat întregul colectiv și a lăsat să se întrevadă frumusețea unei asemenea comportări.

Ora cu tema *Moda de-a lungul timpurilor* s-a desfășurat prin prezentarea de imagini, prin comentarea de texte privind felul de a se îmbrăca al oamenilor în diverse timpuri și semnificația hainelor în societățile bazate pe clase antagoniste, ilustrată magistral de Anton Pann în *Povestea vorbei*. S-a discutat despre bunul gust în îmbrăcăminte și despre concepția nouă în societatea socialistă legată de aspectul exterior al omului. Elevii au șfichiuit în epigrame exagerarea în ținuta generală a unor colegi ai lor, au cules satire și imagini din diverse publicații („Urzica", „Magazin" etc.), pledînd pentru o ținută cît mai îngrijită, de o eleganță simplă și utilă. Diriginta a subliniat legătura care există între aspectul exterior al omului și interiorul său spiritual. În acest sens, a prezentat portrete din literatură care te lăsau să cunoști caracterul omului din cîteva detalii asupra modului de a se îmbrăca (de exemplu, Dinu Păturică din romanul *Ciocoii vechi și noi* de Nicolae Filimon).

Influențarea eticii elevilor prin folosirea mijloacelor artistice amintite a fost susținută și de exigența permanentă a dirigintei și a întregului colectiv pedagogic al clasei față de ținuta lor, față de cadrul de muncă din școală și de acasă. Pornind de la ideea că înfrumusețarea locului de muncă (clasa) contribuie la sporirea grijii elevilor față de bunul obștesc, dezvoltă sentimentul responsabilității față de ordinea și estetica clasei, diriginta — împreună cu elevii — au luat măsura reorganizării estetice a clasei. În scurt timp, în caietul de observații al clasei n-au mai existat nici un fel de adnotări privind neglijența în ținuta elevilor sau aspectul clasei.

La sfîrșitul anului școlar 1965—1966 am repetat ancheta, pentru a verifica în e măsură lipsurile semnalate au fost lichidate și dacă într-adevăr modalitatea noas- ră de lucru, concretizată în măsurile experimentale descrise, a corespuns scopului ropus. Prin compararea răspunsurilor elevilor la ancheta dată în etapa finală cu ele din etapa inițială, se poate observa (așa cum se vede în tabelul redat la p. 56) că -a obținut un progres evident în ce privește calitatea orelor de dirigenție. Putem ilustra cest fapt cu răspunsul elevei B.E. din clasa a VII-a B la întrebarea „Ce este munca?"

„Munca este o activitate conștientă în scopul creării de bunuri materiale și ulturale și este specifică numai omului. Într-o societate lipsită de exploatare munca ste o chestiune de onoare și o datorie patriotică a fiecărui om al muncii. Orice muncă ste frumoasă, dacă omul o efectuează cu dragoste și multă conștiinciozitate, dacă rodusele ei aparțin întregului popor. Munca de elev este frumoasă, pentru că, învă- înd la diferite materii, elevul își descoperă înclinațiile, preferințele, se poate pre- ăti pentru viață, alegîndu-și profesiunea pe care întotdeauna și-o va iubi".

În etapa inițială s-a observat, așa cum indică tabelul, că însăși definirea noțiunii ra mult îngreuiată, iar corelația etico-estetică era sesizată doar întîmplător și unilate- al, de numai șase elevi din clasă.

În etapa finală, se observă o deosebire calitativă, care se oglindește în răspun- urile elevilor. Întrebarea referitoare la eroul preferat a adus în discuție o seamă de ersonaje din literatura de aventuri, elevii din clasa a VIII-a B mergînd pe linia mo- ivării alegerii eroului preferat prin faptele și trăsăturile lui de caracter. Astfel, eleva . E., alegîndu-și ca erou preferat pe Robinson Crusoe din cartea cu același nume de aniel Defoe, spune :

„M-a impresionat felul cum își organiza timpul, munca, deși era pe o insulă ustie. Nu se descuraja în fața unor piedici greu de trecut. Spera întotdeauna la ai bine, spera că va ajunge odată acasă. Deși nu avea un ajutor, și-a instalat ingur o locuință, se aproviziona singur cu hrană și a crescut animale pe care le ngrijea cu blîndețe. La acest erou m-au impresionat munca organizată și perseverență i îmi poate servi ca exemplu în viață".

Preocupările elevilor de la clasa a VIII-a B pentru lărgirea lecturii lor particulare u căpătat un orizont mai larg în urma discuțiilor din orele de dirigenție. Acest fapt e determină să recomandăm diriginților să colaboreze cu profesorul de limba și lite- atura română, să cunoască bibliografia indicată elevilor la lectura în afară de clasă, are adesea îi poate servi ca bază de discuție în unele ore de dirigenție.

În prima etapă, elevii au dovedit posibilități mult mai mici în motivarea alegerii eroului preferat. De asemenea, s-a observat că citeau mai puțin, mulți încă nu aveau eprinderea de a lucra cu cartea. Cei mai mulți menționau doar titlul cărții, omițînd utorul, în unele cazuri confundau titlul cu autorul sau treceau la discutarea persona- elor fără a menționa din ce carte sînt.

În etapa finală, comparativ cu etapa inițială, nivelul analizei textului a fost mult uperior la clasa la care am lucrat. Astfel, dacă la început numai 25% din elevi rau capabili să scoată corect conținutul de idei, în etapa finală 90% au dat răspunsuri une și foarte bune într-un interval de timp redus cu 10%.

Din experimentul nostru am tras concluzia că succesul orelor de dirigenție în are se face apel la frumosul artistic poate fi asigurat prin cunoașterea temeinică a perelor de artă de către diriginte, prin capacitatea acestuia de a trăi, de a se emționa incer în fața lui. Dirigintele trebuie să știe să aleagă materialul prezentat la oră, care ă îmbine în mod armonios bogăția de idei a conținutului cu expresia artistică cea mai lesăvîrșită, adecvată însă nivelului de înțelegere a elevilor. Mijloacele audio-vizuale diafilme, diapozitive, imprimări pe bandă de magnetofon și pe disc) oferă un material

selecționat și interpretat artistic, înlesnind înțelegerea conținutului de idei printr-o emoționare adîncă, fără a obosi pe elevi, oferind un prilej de odihnă activă.

Pentru diriginte este foarte necesară alcătuirea unor colecții cu bucăți de literatură și artă (pictură, muzică, sculptură, grafică etc.), atît pentru realizarea orelor cu caracter etico-estetic, cît și a celorlalte ore, pentru influențarea cît mai multilaterală și complexă, prin intermediul artei, a personalității copilului. Este necesar ca profesorii diriginți, indiferent de specialitatea lor, să-și lărgească orizontul lor cultural cu noțiuni de estetică filozifică și estetică literară, ei înșiși devenind iubitori ai frumosului artistic și social, exemple demne de urmat în acest sens.

ЭТИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ НА УРОКАХ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

(Резюме)

Авторы провели исследование, исходя из наблюдений над уроками классного руководителя: обсуждения и дискуссии не вели к ожидаемым результатам, учащиеся усваивали формально некоторые моральные принципы и нормы, совершали недозволенные поступки и т. д.

Анализируя причины вышеуказанных недостатков, авторы пришли к выводу о необходимости лучше организовать эти уроки, а именно таким образом, чтобы формирование моральных понятий происходило на ярко аффективном фоне; это можно осуществить применением хорошо выбранного эстетического материала.

Мероприятия такого рода как использование литературных произведений, фотомонтажей, музыкальных произведений, украшение рабочего места, тематические пионерские собрания, лектораты для родителей и др., выявили превосходство воспитательных результатов, полученных сочетанием этического воспитания с эстетическим.

L'ÉTHIQUE ET L'ESTHÉTIQUE DANS LES CLASSES D'ÉDUCATION

(Résumé)

Cette étude fait part d'une recherche que les auteurs ont entreprise en partant de quelques remarques concernant certaines déficiences relevées pendant le déroulement des heures d'éducation: les discussions entre professeur et élèves ne donnaient pas le résultat escompté car les élèves s'appropriaient formellement les principes moraux et leur comportement laissait à désirer.

Utilisant la méthode de l'enquête et appliquant une série de tests, les auteurs, tout en poursuivant les causes de ces déficiences, ont constaté la necessité d'une organisation supérieure des heures d'éducation visant à préciser les notions morales au moyen d'un puissant élément affectif ce qui pouvait s'acquérir par l'emploi d'un matériel esthétique bien choisi et bien interprété.

Les tests et les mesures que l'on a apliqués / emploi de moyens esthétiques comme textes littéraires, textes musicaux, embelissement de la salle de classe, réunions des pionniers ayant pour thèmes la politesse, l'amitié, les conférences éducatives pour les parents etc / ont relevé la superiorite des résultats éducatifs obtenus tant par l'education esthétique qu'étique.

ETHICS AND AESTHETICS AS PART OF EDUCATION CLASSES

(Abstract)

This is a description of the authors' successful attempt to remedy certain deficiencies of education classes which often failed to yield the expected results, in that pupils went on committing offences, though possessed of moral principles. By using on-the-spot investigations and tests, the authors reached the inescapable conclusion that for education classes to be efficient, moral notions had to be impressed on the pupils by combining ethic and aesthetic education, i.e. with the concrete help of selected literary texts, photomontage, music, pioneer's get-togethers devoted to questions of politeness or the notion of friendship, meetings with parents discussing such topics as the beatiful in family life, etc. etc.

Educația și navetismul

Lector univ. TIBERIU CĂLIMAN

Formarea și dezvoltarea personalității individului se desfășoară în cadrul unui proces îndelungat și complex, influențat de diferiți factori sociali. În aceste condiții educația dobîndește o importanță sporită. Aceste condiții pot fi favorabile sau, uneori, nefavorabile realizării scopului și sarcinilor educației comuniste — dezvoltarea multilaterală a personalității omului.

Sarcina sociologiei pedagogice este de a descoperi din timp eventualele condiții nefavorabile, care, temporar și parțial, ar putea micșora eficiența muncii educative.

Pornind de la astfel de considerații, un fenomen social cu o influență puternică asupra educației este și navetismul. Acest fenomen are un caracter internațional, fiind prezent în multe țări dezvoltate. În cadrul procesului de învățămînt, întîlnim: navetismul părinților, al elevilor și al cadrelor didactice.

Navetismul părinților este reprezentat în acele familii în care unul dintre părinți — în majoritatea cazurilor tatăl — face naveta fie zilnic, fie săptămînal, lunar sau pe un întreg sezon, lipsind o mare parte din timp din mijlocul familiei. Majoritatea părinților navetiști provin din mediul rural, în special din satele din jurul centrelor industriale, unde aceștia sînt angajați.

În vederea edificării noastre asupra acestui fenomen, cîteva fapte sînt semnificative. De exemplu, din localitățile Gîrleni-sat, Lespezi, Hemeiuș, Lilieci, peste 70% din numărul țăranilor cooperatori fac naveta la Bacău sau Buhuși. Procentul navetiștilor crește cu atît mai mult, cu cît satele sînt mai aproape de oraș, sau cu cît există mijloace mai avantajoase și mai sigure de transport. Din localitățile Galbeni, Mărgineni, Săucești sau Măgura numărul navetiștilor ajunge uneori la 75—80% din totalul țăranilor cooperatori apți de muncă.

Acest proces se desfășoară permanent, în ritm susținut, fiind o consecință firească a dezvoltării societății socialiste. El reflectă modificările rapide în structura forței de muncă a populației țării noastre, care atrag în industrie o parte tot mai mare din populația activă.

Cu toate importantele și evidentele avantaje ale acestui fapt, situația specială de navetist nu poate fi neglijată, întrucît, pe toată perioada cît durează, aceasta ridică probleme deosebite în privința educării copiilor în familie.

Pentru ca toate capacitățile copilului — cognitive, afective, volitionale — să se dezvolte mai repede, să devină mai eficiente, este necesar ca asupra acestuia să acționeze în familie influențele variate și multiple ale ambilor părinți. Aceste influențe se completează și se întregesc unele pe altele. Or, navetismul poate fi o piedică în calea acestui proces. Astfel, în clasa a VI-a de la Școala generală din localitatea Lilieci, din cei 25 de elevi, 17 (68%) au părinți navetiști; în clasa a V-a de la Școala generală din Gîrleni-sat, din 39 de elevi, 31 (79,5%) sînt în aceeași situație.

Oricît de bogată și de variată ar fi viața și activitatea mamei, aceasta nu va putea „completa" decît parțial influența pe care ar exercita-o și tatăl copiilor. Sărăcirea de influențe este simțită mai mult pe plan intelectual, căci analiza comparativă a nivelului actual cultural-științific al părinților din mediul rural este de cele mai multe ori în favoarea tatălui. În peste 72% din cazurile cercetate de noi, tatăl — spre deosebire de mamă — a urmat o școală de calificare sau s-a calificat la locul de muncă. La toate acestea se adaugă și faptul că, în majoritatea familiilor unde tatăl face naveta, mama lucrează și ea în C.A.P., în timpul ei liber ocupîndu-se mai mult de gospodărie. În acest fel, ambii părinți fiind în cîmpul muncii, copiii lor sînt lăsați o mare parte

din timp sub supravegherea altor membri ai familiei, sau chiar singuri. Acest lucru se întîmplă mai ales atunci cînd copilul trebuie să-şi efectueze temele şcolare, cînd îndrumarea şi controlul adultului îi sînt necesare.

De asemenea, în modul de educare moral-cetăţenească şi estetică a copiilor, între cei doi părinţi există deosebiri, uneori sensibile. Fiecare dintre ei — fără a acţiona în sens invers — educă într-un mod propriu, individual, în funcţie de particularităţile sale psihice, foloseşte mai multe metode, mijloace, cu care obţine o eficienţă educativă mai mare, completîndu-se unul pe altul. Cadrul şi activitatea socială favorizează orientarea elevilor spre profesiuni specifice mediului rural, iar munca tatălui, exemplul acestuia, îndreaptă privirea elevilor spre profesiunile din mediul industrial. Faptul acesta constituie — dintr-un anumit punct de vedere — un avantaj, pentru că elevul are posibilitatea să cunoască aspecte dintr-o gamă mai variată de profesiuni, din care urmează ca, mai tîrziu, el să-şi aleagă viitoarea meserie, dar, alteori, el poate da naştere şi la ezitări.

Navetismul constituie un fenomen social determinat de evoluţia societăţii noastre, însă sînt necesare măsuri de ordin educativ care să înlăture efectele lui negative. Pentru aceasta propunem: ridicarea nivelului de cunoştinţe pedagogice în familie, în special ale mamei, pentru ca aceasta să poată suplini pe tată în timpul absenţei sale. În acest scop, considerăm necesar un sistem de lecţii, conferinţe pe teme de educaţie în familie, mese rotunde etc., pentru a asigura femeilor o conştiinţă pedagogică şi o instrucţie privind datoriile lor educative; de asemenea, considerăm binevenită o îmbogăţire a programului de radio şi televiziune cu subiecte de pedagogie a familiei. Mai este necesară şi completarea acestora, printr-o intensificare a educaţiei şcolarilor, cu deosebire a celor din familiile cu părinţi navetişti. Astfel, şcoala să organizeze activităţi instructiv-educative speciale, care să atragă un număr cît mai mare de elevi şi părinţi. Tematica lectoratelor cu părinţii, a orelor de dirigenţie, organizarea şi îndrumarea timpului liber, a muncii independente a elevilor acasă etc. să fie adaptate condiţiilor specifice de muncă din familiile în care unul dintre părinţi face naveta.

Un mijloc eficient, care ar da rezultate din cele mai bune în munca cu copiii din familiile de navetişti, l-ar constitui înfiinţarea semiinternatelor în şcolile din aceste localităţi. Copiii din aceste familii ar avea posibilitatea ca, în cea mai mare parte a zilei, să fie sub supravegherea şi îndrumarea competentă a cadrelor didactice şi a pedagogilor din şcoală.

Navetismul elevilor este un fenomen frecvent în special la absolvenţii şcolilor generale care vin din sate, zilnic sau săptămînal, la licee, şcoli profesionale etc. Dăm cîteva cifre edificatoare în tabelul de mai jos.

Tabelul nr. 1

Liceele din raionul sau oraşul	Total elevi mediul rural	Interni	La gazdă	Navetişti
Rn. Adjud	494	120	232	142
Rn. Moineşti	727	217	174	336
Oraş P. Neamţ	506	107	243	156
Oraş Roman	341	150	131	60
Total	2068	594	780	694
%	100%	28,72%	37,72%	33,56%

Luînd în considerare acest număr însemnat de elevi navetiști (peste $^1/_3$ din numărul total al elevilor de la licee proveniți de la școlile generale din mediul rural), am cercetat efectele navetismului asupra educației și instrucției lor.

Am constatat că acești elevi sînt obligați să piardă zilnic un timp prețios din cel necesar pentru studiu din cauza transportului de acasă la școală și invers, inclusiv un timp de așteptare a mijloacelor de locomoție. Deseori, fără voia lor, din lipsa unor mijloace sigure de transport sau a unor perturbații ce apar în sezonul rece în circulația curselor de autobuz sau a trenului, unii din acești elevi au o frecvență școlară nesatisfăcătoare. În cursul acestor călătorii, ei vin în contact cu diverse elemente de la care pot contracta unele obiceiuri rele ca fumatul, jocul de cărți, expresii necorespunzătoare. La rîndul lor, toate acestea se pot solda cu un deficit la învățătură. Acest fapt reiese cu claritate din tabelul nr. 2 cu privire la situația corijenților și a absențelor nemotivate pe trimestrul I al anului școlar 1966/1967 la Liceul nr. 4 din orașul Bacău, întocmită pe grupe de elevi care locuiesc fie în oraș (acasă), fie la gazdă, sau care fac naveta.

Tabelul nr. 2

Compoziția colectivului de elevi			Situația școlară								
			Mediul urban			Mediul rural					
						La gazdă			Navetiști		
Total elevi	Mediu urban	Mediu rural	Total	Corijenți	Absențe nemotivate	Total	Corijenți	Absențe nemotivate	Total	Corijenți	Absențe nemotivate
1214	641	573	641	132	450	438	127	498	75*	29	96
100%	52,80%	47,20%	100%	20,59%	0,70**	100%	29%	1,14%	100%	38,66%	2,61%

* 60 de elevi sînt interni la Liceul nr. 2.
** S-a calculat coeficientul absențelor nemotivate pe elev.

Reiese, în mod evident, procentajul mai mare de corijenți (38,66%) și de absențe nemotivate pe cap de elev (2,61%) date de elevii navetiști. Procentul de corijenți este de aproape două ori mai mare decît cel al elevilor care locuiesc în oraș (20,59%), iar numărul absențelor nemotivate pe cap de elev este de peste 3,7 ori mai mare față de acești elevi.

De asemenea, îngrijorătoare este și situația elevilor care stau la gazdă. Ei reprezintă peste $^1/_3$ din numărul total al elevilor școlii (35,25%), iar procentul corijenților este destul de ridicat (29%) față de cel al elevilor care stau în oraș, la părinți. Influența nefavorabilă a navetismului elevilor (ca și locuitul la gazdă), este dovedită și de evoluția situației școlare a acestei categorii de elevi, pe clase:

Observăm că procentul tuturor categoriilor de elevi corijenți nu oscilează prea mult de la o clasă la alta, că nu există o tendință generală de micșorare a acestuia pe măsură ce elevii se apropie de sfîrșitul perioadei de școlarizare. Dimpotrivă, dacă procentul de corijenți scade puțin în clasa a X-a, la toate categoriile de elevi, el crește imediat în clasa a XI-a, mai ales în rîndurile elevilor navetiști. Această observație este valabilă, cu mici excepții, și în privința frecvenței acestor categorii de

elevi. Înseamnă, deci, că pe toată perioada şcolarităţii, indiferent de nivelul clasei, navetismul (ca şi locuitul la gazde) exercită o influenţă nefavorabilă în pregătirea temeinică a elevilor.

Tabelul nr. 3

Clasa	Elevi navetişti		Elevi care stau la gazdă		Elevi care stau acasă, în oraş	
	% corijenţi	Absenţe nemotivate	% corijenţi	Absenţe nemotivate	% corijenţi	Absenţe nemotivate
IX	29,41%	1,92	33,33%	0,64	18,99%	0,41
X	25,80%	3,03	25%	1,28	18,35%	0,63
XI	59,26%	2,55	33,33%	1,33	21,85%	1,04

Toate aceste fapte ne conduc la concluzia că se impun a fi luate măsuri rapide şi energice, pentru a slăbi efectele negative ale navetismului şcolarilor. În această ordine de idei, se impun după părerea noastră, următoarele măsuri:

— Înfiinţarea de noi internate în oraşe şi lărgirea spaţiului de cazare a celor deja existente. În acest fel, internatele ar reuşi să cuprindă o mare parte dintre elevii care, în prezent sînt nevoiţi să facă naveta sau să stea la gazdă. O astfel de măsură se integrează perfect în politica şcolară a statului nostru socialist.

Necesitatea şi eficienţa unei asemenea măsuri sînt confirmate de rezultatele mai bune la învăţătură obţinute de elevii interni proveniţi din mediul rural, faţă de colegii lor care fac naveta, stau la gazdă sau locuiesc la părinţi. Un exemplu concludent îl oferă situaţia şcolară de la sfîrşitul trimestrului I al anului şcolar 1966/1967, de la Liceul nr. 1 din oraşul Bacău, redată în tabelul nr. 4.

Tabelul nr. 4

Elevi din mediul rural						Elevi din mediul urban	
Interni		La gazdă		Navetişti			
Total	Corijenţi	Total	Corijenţi	Total	Corijenţi	Total	Corijenţi
90	23	104	44	34	18	270	75
100%	25,55%	100%	42,30%	100%	52,94%	100%	27,77%

Din analiza acestor date rezultă că procentul cel mai ridicat de corijenţi este dat tot de elevii navetişti (52,94%), urmînd cei care stau la gazde (42,30%) şi acasă (27,77%). Elevii interni au cel mai scăzut procent de corijenţi (25,55%).

— Propunem, de asemenea, înfiinţarea de semiinternate şi în mediul urban. Atît elevii din oraş, proveniţi din familii unde ambii părinţi sînt în cîmpul muncii, cît şi cei din mediul rural, care locuiesc la gazdă, ar primi o îndrumare mai atentă din partea şcolii şi a cadrelor didactice, ar creşte simţitor nivelul pregătirii lor profesionale şi s-ar îmbunătăţi conduita lor.

— Este necesară și înființarea unui sistem de școli centrale în reședințele de raioane, în tîrguri și comune mari, după sistemul acelor școli inițiate mai întîi în Germania, în perioada dintre cele două războaie, iar în prezent frecvente în R.F.G., U.R.S.S. și în Franța. Școlile centrale să fie deservite zilnic de un număr de autobuze care dimineața aduc elevii din satele vecine la școală, iar după-amiaza îi duc din nou în satele lor.

Navetismul cadrelor didactice se întîlnește în localitățile unde fac naveta părinții de la sat la oraș, însă în sens invers, de la oraș la sat — la școlile generale, profesionale sau chiar la licee. Această navetă este efectuată zilnic, în funcție de mersul trenurilor sau al curselor de autobuz. De exemplu, la școlile generale din localitățile Gîrleni-sat, Hemeiuș, Lilieci și Săucești la clasele V—VIII sînt încadrate 32 cadre didactice dintre care 27 (84,37%) fac naveta de la Bacău la școala lor. Dintre acestea din urmă 23 (95,83%) sînt cadre didactice calificate.

Deși la școlile de acest fel numărul cadrelor didactice calificate este cel mai ridicat din raion, aici existînd și condiții materiale optime pentru desfășurarea procesului de învățămînt, totuși nivelul pregătirii elevilor, pe ansamblu, nu este prea ridicat. O cauză rezidă și în faptul că profesorii navetiști își aranjează orarul, își planifică și organizează activitatea în afară de clasă și extrașcolară, își desfășoară munca cultural-educativă în rîndul maselor etc., în funcție de programul mijloacelor de transport. De asemenea, tot în funcție de programul navetei este realizată legătura școlii cu familia, este îndrumată și controlată munca independentă a elevilor.

Desigur, dacă toate activitățile cadrelor didactice navetiste s-ar desfășura în mod judicios, permanent și sistematic, influența lor pe tărîm cultural-științific în viața satului, cît și rezultatele școlare ale elevilor ar putea fi la un nivel mult ridicat.

Pentru ca în aceste școli și localități rezultatele școlare și munca cultural-educativă în rîndul maselor să fie la nivelul cerințelor actuale, considerăm că ar fi necesar să fie întreprinse următoarele acțiuni:

În primul rînd, stabilirea cadrelor didactice în localitățile unde aceste își desfășoară activitatea instructiv-educativă. Acest punct de vedere este împărtășit și de alți cercetători [1], cît și de un număr destul de mare de cadre didactice care funcționează în aceste localități. Energia și timpul consumate de cadrele didactice cu naveta ar putea fi folosite pentru îmbunătățirea muncii în cadrul procesului de învățămînt. Cadrele didactice ar avea posibilitatea să îndrume și să controleze în mod sistematic munca independentă desfășurată de elevi acasă, ar putea organiza la școală (dimineața sau după-amiază, în funcție de orarul claselor cu care lucrează) meditații, consultații, s-ar preocupa mai mult de conduita elevilor în afara școlii, i-ar ajuta să folosească în mod plăcut și util timpul liber, organizînd activități interesante în afară de clasă, extrașcolare etc. De asemenea, stabilizarea cadrelor didactice ar da posibilitatea colectivului didactic să desfășoare o activitate mai bogată și eficientă pe linia cultural-științifică și educativă în rîndul sătenilor. Nu este de neglijat nici faptul că, prin exemplul lor personal, prin întreaga lor personalitate, cadrele didactice ar reuși să influențeze mult mai eficient pe toți ceilalți adulți din jurul lor decît prin alte metode, mai ales verbale.

Pornind de la asemenea considerații, unele state ca U.R.S.S., R.F.G. și Franța au adoptat, tocmai de aceea, ideea școlilor centrale. Aceste școli, fiind așezate în centre mari, pot constitui un mijloc de atracție pentru cadrele didactice, întrucît acolo ele găsesc posibilități mai largi pentru o viață civilizată.

---

[1] N. Merfea. *Investigații în satul cooperativizat*, „Lupta de clasă" nr. 11/1966.

O altă cale de a lega pe profesori de şcolile din comunele rurale, ar fi aceea de a-i asocia la studii de sociologie, geografie, istorie şi arheologie locală etc., oferindu-le astfel ocazia de a se interesa mai mult de sat şi de a se ataşa de şcoala lor.

Pe această linie, considerăm necesar a se întreprinde de către grupe de cercetători de specialităţi diferite (sociologi, pedagogi, psihologi) studii privind particularităţile educaţiei în familiile din mediul rural în care unul dintre părinţi face naveta şi specificul muncii şcolii cu aceşti părinţi şi cu copiii din aceste familii.

Un obiectiv important al cercetării l-ar constitui generalizarea experienţei pozitive acumulate de multe şcoli şi cadre didactice care, în aceste condiţii, au obţinut rezultate bune pe tărîm şcolar şi în munca de culturalizare a maselor. Multe dintre aceste cadre didactice ar putea fi cuprinse în colectivul de cercetători. Faptul acesta ar avea darul de a stimula interesul cadrelor didactice din aceste localităţi pentru cercetarea ştiinţifică şi, în acelaşi timp, ar mări posibilitatea de a strînge şi analiza un bogat şi variat material faptic legat de această problemă. Cercetările s-ar putea desfăşura în localităţile rurale din preajma diferitelor centre industriale, analizîndu-se specificul educaţiei în familiile de navetişti din fiecare localitate, sau grupe de localităţi în parte, iar apoi, pe baza acestora, să se ajungă la generalizări privind formele, metodele şi mijloacele de educaţie a acestor copii de către familie şi şcoală.

УЧИТЕЛЬ — ШКОЛА — ВОСПИТАНИЕ

(Резюме)

В данной статеье обсуждается вопрос об ежедневном переезде с местожитемств на место работы (учебы) как родителей, учителей так и учащихся и его влияние н процесс обучения. Автор приводит интересные данные из целого ряда таких населён ных пунктов, куда ежедневно приезжает (и откуда выезжает) большое количеств служащих, дети которых нуждаются в специальных условиях для успешного обра зования.

Исследуя влияние этого положения на обучение и воспитание автор вноси ценные предложения гля решениа этого вопроса: открытие новых интернатов и рас ширение уже существующих, увеличение транспортных средств и т. д. В то же врем автор высказывается за поселение учителей в пунктах (селах, деревнях), где находятс их школы.

ÉDUCATION ET NAVÉTISME

(Résumé)

On aborde dans cet article l'un des aspects de l'activité quotidienne, à savoi le navétisme des parents, des élèves et des enseignants et ses répercussions sur l processus d'enseignement. L'auteur présente des données intéressantes recueillies dan de nombreuses localités dans lesquelles viennent des salariés du milieu rural el don les enfants ont besoin de conditions spéciales en vue de leur éducation.

De même l'auteur a fait des recherches sur l'effet que le navétisme produit su les élèves, sur ses conséquences d'ordre éducatif et instructif, faisant des proposition dignes d'être prises en considération: l'aménagement de nouveaux internats, l'élar gissement de la capacités des anciens internats, la fondation de semi-internats, d même que l'organisation des transports, etc.

En ce qui concerne le navétisme des enseignants, l'auteur propose que ceux-l s'etablissent dans les localités ou ils déploient leur activité afin de pouvoir surveille de plus près leurs élèves.

EDUCATION AND SHUTTLE SERVICE

(Abstract)

This article spotlights the negative effects on education of the parents, teachers and pupils having always to ply between home, office and school, and suggests a few remedial solutions, viz. building new boarding schools and half-time boarding-schools, extending the housing capacity of older ones, ensuring adequate means of conveyance, inducing teachers to take up their residence in the school area in order to better survey their pupils, etc.

Contribuții la cunoașterea și la educarea elevilor—„problemă"

Prof. AUGUSTIN MACARIE

Denumirea de elev-„problemă" se atribuie în general acelui școlar care provoacă greutăți în desfășurarea procesului instructiv-educativ, lipsește de la școală, refuză să vină la cursuri, nu învață, încalcă intenționat și sistematic atît regulile de purtare prevăzute în regulamentul școlar, cît și regulile de conviețuire socialistă.

Măsurile întreprinse de cadrele didactice — vizitele la domiciliu, convorbirile și corespondența cu părinții, discuțiile cu membrii din conducerea întreprinderilor sau instituțiilor în care aceștia lucrează, cu membrii comitetelor de străzi, iar în unele cazuri și cu organele de miliție — nu dau rezultatele dorite, atunci cînd școala nu găsește în familie un aliat, așa cum, din nefericire, se întîmplă cu familiile multor elevi-„problemă".

Din aceste considerente s-a întreprins o cercetare care s-a desfășurat în douăzeci și una de școli generale și în trei licee, situate atît în centrul orașului, cît și în cartierele mărginașe și în comunele suburbane pendinte de raionul „Nicolae Bălcescu".

Din centralizarea acestor tabele s-a constatat că, din totalul de 20 147 elevi cîți au frecventat cursurile de zi ale acestor școli în anul școlar 1966—1967, 139 elevi sînt considerați „problemă" de către colectivele pedagogice ale acestora, ceea ce reprezintă un procent de 0,69%. Din aceștia: 52 (37,41%) au o frecvență foarte slabă la cursuri; 31 (22,30%) se comportă necorespunzător (tulbură orele, sînt necuviincioși, își insultă și-și bat colegii, nu acordă respectul cuvenit profesorilor, personalului școlii etc.); 35 (24,47%) au abateri grave de la disciplina școlară, au un limbaj trivial, comit acte huliganice, vagabondaj, furt etc.; 21 (15,82%) fac parte din familii care pun în pericol dezvoltarea lor ulterioară. La elevii din această categorie alături de însușiri — care în sînul unor familii organizate s-ar dezvolta armonios — există o serie de elemente specifice celorlalte trei grupe. De fapt, categorisirea acestor elevi în grupele arătate mai sus s-a făcut ținîndu-se seama de caracteristicile dominante, pentru că foarte multe elemente sînt comune. De obicei, elevii care nu frecventează cursurile nu se comportă corespunzător, vagabondează etc.

La acest punct se impun cîteva observații:

1) Numărul elevilor considerați „problemă" este mic, chiar și la școlile care dețin cifre „record": Școala generală nr. 120—24 elevi; Școala generală nr. 96—17 elevi; Școala generală nr. 114—12 elevi.

2) În toate școlile cuprinse în cercetarea de față numărul cadrelor didactice este mai mare (uneori de cîteva ori) decît cel al elevilor-„problemă" și totuși îndreptarea acestora merge greu. Să fie oare atît de neputincioasă munca de educație în cazul copiilor ce „escaladează" plafoanele socotite normale pentru masa elevilor? Sau munca de educație și eforturile educatorilor nu sînt just coordonate și nu se urmărește cu perseverență finalizarea acestor eforturi? Atenția conducerilor de școli și a tuturor educatorilor trebuie să se îndrepte spre ultima întrebare, singura în măsură să ne conducă în rezolvarea cazurilor de elevi-„problemă".

3) Nu există diferențe sensibile, sub acest raport, între școlile din centrul orașului și cele periferice. Școala generală nr. 99, situată în plin centru, are nouă elevi-„problemă"; Școala generală nr. 119, situată tot în centru, numără zece asemenea elevi, în timp ce Școala generală nr. 104 din cartierul Berceni are numai cinci elevi-„problemă"; iar Școala generală nr. 105 din comuna suburbană Popești-Leordeni numai trei.

4. Întrucît cel mai important simptom al elevilor-„problemă" este slaba pregătire școlară, este interesant de arătat că, din cei 139 elevi grupați în această categorie, 73 elevi (52,52%) au repetat cel puțin o dată una sau mai multe clase. Demn de relevat este și faptul că, în majoritatea cazurilor, învățătorii și diriginții afirmă (în caracterizările întocmite) că este vorba de copii cu posibilități și aptitudini normale.

5. Existența elevilor-„problemă" nu poate fi motivată nici prin boli sau tulburări cu substrat nervos etc. Din tabelul statistic pe care l-am întocmit rezultă că numai nouă elevi (5,47%) sînt considerați de către învățătorii și diriginții lor ca făcînd parte din această categorie.

6. Cele mai multe cazuri de elevi-„problemă" se întîlnesc în școlile generale, nu în licee. În același timp, însă, este necesar ca învățătorii și profesorii din aceste școli să se bucure de mai mult sprijin concret din partea organelor de stat.

★

Cercetînd situația elevilor la domiciliu, s-a constatat că 57 de familii (41%) nu se interesează de copii și nu țin legătura cu școala. O parte din părinții aparținînd acestei categorii consideră că, din moment ce și-au dat copilul la școală, misiunea lor s-a încheiat, nu mai au nici o răspundere, sarcina educației trebuind să revină exclusiv școlii.

Spre exemplificare, citățm pe părinții elevului C.T. în vîrstă de 13 ani din clasa a VII-a D a Școlii generale nr. 96, care, deși pe diverse căi (vizitele dirigintelui la domiciliu, corespondență, invitații la școală etc.) li s-au adus la cunoștință abaterile grave ale fiului lor, timp de doi ani n-au venit la școală (din caracterizarea dirigintelui); asemănător, s-au petrecut faptele și în cazul elevului B.A. din clasa I D a Școlii generale nr. 102, care nu mai venea la cursuri, iar anul trecut n-a frecventat de loc școala.

Alți părinți pretind că sînt foarte ocupați și n-au timp pentru educația copiilor, deși la o cercetare mai atentă asemenea afirmații nu se confirmă. Acești părinți rămîn surprinși cînd li se aduc la cunoștință rezultatele slabe la învățătură și abaterile de la disciplina școlară ale copiilor lor. Mama elevului B.D. de la Școala generală nr. 97, în loc să curme absențele fiului ei de la școală și manifestările necivilizate ale acestuia, uneori de-a dreptul huliganice, pune la îndoială relatările dirigintei, invocînd motivul că fiul ei „nu poate avea două fețe: cuminte acasă și rău la școală". Cu tatăl elevului lucrurile se prezintă și mai grav, întrucît acesta — scrie diriginta în caracterizare — „are tendința de a face răspunzători pe profesori pentru comportarea fiului său, răspunzînd în același mod cum răspunde copilul". Desigur, este bine și necesar ca părinții să aibă încredere în copiii lor, dar, în același timp, au datoria să știe ce gîndesc, ce prietenii leagă, cum își petrec timpul liber etc.

Mai există o categorie de părinți care lasă pe copiii lor să facă tot ce vor (12 familii, 8,63%). Pornind de la ideea, lăudabilă de altfel, de a oferi copiilor condiții optime — cameră separată, telefon, îmbrăcăminte scumpă, magnetofon, bicicletă sau motocicletă etc. — ei pierd din vedere necesitatea de a cultiva măcar în aceeași măsură respectul față de muncă, convingerea că au datoria de a munci, că tot ce familia le oferă nu constituie drepturi care-i vor însoți automat în viață. Acești părinți își scutesc copiii de toate obligațiile de ordin familial (că de obligația de a învăța se scutesc ei singuri!), lipsindu-i astfel de posibilitatea de a compara și de a aprecia just diversele forme ale muncii sociale.

M.I., de 14 ani, elev în clasa a VII-a B a Școlii generale nr. 96, obține rezultate slabe la învățătură, lipsește de la școală, bea, fumează, se poartă necuviincios cu profesorii și cu părinții, își bate colegii și se folosește de un vocabular trivial — preci-

zează dirigintele : este plin de sine, de frumusețea sa fizică și de situația sa materială, are obiecte și haine aduse din străinătate, se crede un copil interesant. Tatăl elevului, timplar la I. S. „Decorativa", merge des în străinătate și vrea ca fiul lui să aibă de toate, să nu sufere cum a suferit el etc. etc., în timp ce mama nu mai are nici o autoritate asupra micului „tiran". Ce bine ar face tatăl dacă, din cînd în cînd, și-ar pune copilul să lucreze la rindea !...

Părinții elevului D.C. de la Școala generală nr. 97, repetent în două rînduri, consideră că fiul lor este persecutat, deși acesta își neglijează total obligațiile școlare și tulbură sistematic orele de curs. Tatăl, inginer de profesie, și-a pierdut de mult autoritatea în fața odraslei, iar mama și-o menține, mărind zilnic suma pentru banii de buzunar a mititelului. Într-o situație similară se găsesc și părinții elevei G.F. de 15 ani, din clasa a VII-a A a Școlii generale nr. 104 din cartierul Berceni, care consideră că „fata știe, dar este invidiată, pentru că e luxoasă !" (!?). Dar ce să mai spunem despre atitudinea părinților elevului D.G. din clasa a IV-a C a Școlii generale nr. 188, care îngăduie odraslei lor să fie atît de autonomă, încît să-și permită să vină acasă la orele 3—4 noaptea ?

Sînt și unii părinți care „au dezarmat" (13 familii, 9,35%). De fapt, acești părinți reprezintă un stadiu „evoluat" (desigur pe linia desființării lor ca părinți) al celor din primele două categorii.

Părinții elevului Z.I., de 14 ani, din clasa a VI-a a Școlii generale nr. 108, considerîndu-se „dezarmați", asistă resemnați la isprăvile fiului lor, care fură păsări de acasă, de la vecini, și le vinde în piață. Fură bani cu care cumpără băutură. Bea, fumează, bate pe colegi și-i maltratează în fel și chip (cu praf de strănutat, cu vată de sticlă etc.), sparge geamuri, fuge pe fereastră, înjură, vagabondează (date din caracterizarea dirigintei).

Din totalul familiilor din care provin cei 139 elevi-„problemă", sînt 43 de părinți divorțați și cel puțin tot atîtea drame, reprezentînd 30,94%.

Părinții elevului D.G., de 13 ani, din clasa a VI-a a Școlii generale nr. 96 au divorțat. Mama copilului se ocupă de educația acestuia, tatăl însă — scrie diriginta — vine mereu în cartier și îl îndeamnă la rele ; au fost văzuți bînd în restaurant. Urmările ? Elevul lipsește de la ore nemotivat și, cînd vine la școală, nu se pregătește pentru lecții. Răspunde necuviincios profesorilor. Fură din casă și de la vecini. A fost prins asupra faptului de mai multe ori.

Învățătorii și diriginții care țin să-și viziteze la domiciliu elevii sînt uneori jigniți sau chiar insultați de-a dreptul de asemenea părinți. Iată de ce copiii din familiile dezorganizate ar trebui să stea în atenția școlii și să constituie o problemă specială pentru autoritatea tutelară.

Categoria părinților cu moralitate dubioasă reprezintă 10,07% din totalul celor 139 familii care au dat școlii elevi-„problemă" (în cifre absolute sînt 10 familii). Copiii care fac parte din asemenea familii au cea mai tristă situație. Nu este de mirare că cei mai mulți dintre ei îngroașă categoria elevilor cu abateri grave, huliganism, vagabondaj etc.

Elevul L.I., de 14 ani, din clasa a VII-a B a Școlii generale nr. 97, deși cu multe posibilități intelectuale, are numeroase abateri : fumează, tulbură orele, a venit la școală în stare de ebrietate, fură etc. Unde a învățat toate acestea ? Răspunsul îl găsim cu ușurință citind caracterizarea întocmită de diriginte : „Tatăl copilului este complet dezinteresat. Are o comportare urîtă față de familie, vine la ore foarte tîrzii, sau lipsește zile în șir de acasă, își bate soția, adesea vine beat".

*

Succesele obținute în domeniul economic au dus la îmbunătățirea condițiilor de trai ale poporului nostru, desființînd numeroase bariere sociale. Numai în 3—4 cazuri din cele 139 de familii care au dat școlii elevi-„problemă" învățătorii și diriginții vorbesc de greutăți materiale obiective (văduve cu mai mulți copii, părinți bolnavi etc.).

Educația, cultura, sînt piloni puternici ai familiei socialiste. Omul cult privește cu mai mult simț de răspundere obligațiile sale morale și cetățenești, acordă o atenție deosebită educării copiilor. Aceste adevăruri sînt puse în lumină și de studierea atentă a celor 139 de caracterizări ale elevilor-„problemă". Într-adevăr, 110 (97,23%) din acești elevi fac parte din familii cu un nivel cultural scăzut (angajați sezonieri, muncitori necalificați etc.). În timp ce din familiile cu un nivel superior de cultură (ingineri, medici, economiști etc.) provin numai patru asemenea elevi, adică 2,87%, restul de 25 (17,90% de elevi-„problemă") fac parte din familii cu un nivel mediu de cultură (funcționari, tehnicieni).

Cei 139 de elevi-„problemă" se repartizează pe grupe de vîrstă după cum urmează:

— 33 elevi (23,74%) între 7—11 ani (clasele I—IV);
— 40 elevi (28,77%) între 12—13 ani (clasele V—VI);
— 56 elevi (40,29%) după 14—15 ani (clasele VII—VIII);
— 10 elevi (7,20%) între 16—20 ani (clasele IX—XI).

Structura primei grupe se prezintă astfel: trei elevi de 7 ani; trei elevi de 8 ani; șase elevi de 9 ani; cinci elevi de 10 ani și zece elevi de 11 ani. Deci, elevii-„problemă" încep să se afirme de pe la 9—10 ani. În ultima grupă (16—20) cei mai mulți elevi „problemă" au 16—17 ani.

Cu precizările de mai sus, în legătură cu factorul „vîrstă" putem trage următoarele concluzii: trebuie să acordăm o atenție deosebită copiilor din clasele I—III (7—10 ani) care ridică anumite greutăți în munca de instruire și educare, mai ales că la aceste vîrste părinții sînt, în general, mai receptivi la apelurile școlii și mai apropiați de copiii lor. Studiul mediului și al ambianței familiale prezintă o importanță excepțională.

Între 11—13 ani eforturile școlii, ale organizației de pionieri și ale familiei trebuie îndreptate spre neutralizarea influențelor negative, căci la această vîrstă, pentru considerații de bravadă etc., copiii sînt foarte receptivi la „teribilisme". Educatorii au datoria să se sprijine pe fondul pozitiv al acestor elevi, să-i atragă la acțiunile colective ale clasei, să le încredințeze sarcini individuale importante etc. În munca cu familia accentul trebuie pus pe răspunderea părinților pentru educația copiilor lor.

Deși între 14—15 ani numărul elevilor-„problemă" deține cea mai mare pondere (4,29%), eforturile școlii, ale organizației de tineret și ale familiei se fac simțite. Cei mai mulți elevi-„problemă" s-au lovit cu capul de greutăți și încep să se cumințească. O dovadă o constituie și numărul redus al acestora în ultima grupă de vîrstă. O parte însă dă de lucru pînă și organelor de miliție, ajungînd în institute de corecție etc.

*

Elevul-„problemă" este un elev normal din punct de vedere psihofizic. Deci, din categoria acestora nu fac parte elevi deficienți, a căror școlarizare cade în sarcina școlilor speciale. Elevul-„problemă" încalcă intenționat și sistematic prevederile regulamentului școlar și normele de conviețuire socialistă, începînd cu tulburarea orelor sau cu nefrecventarea lor etc. și culminînd cu săvîrșirea unor adevărate acte huliganice: jignire gravă a cadrelor didactice, furt, vagabondaj etc. Elevul-„problemă" a constituit obiectul unor puternice influențe negative (prietenii nefaste), mediu familial necorespunzător etc.), care au anihilat încercările — în multe cazuri prea timide și insuficient de susținute — ale factorilor educativi. El poate și trebuie să fie reeducat, transformat în element folositor societății, prin acțiunea unită și consecventă a tuturor factorilor educativi (școala, organizațiile de tineret, familia, organizațiile de masă etc.).

La această muncă trebuie să fie atraşi şi medicii repartizaţi pe lîngă şcoli. Nu trebuie să existe nici un elev considerat „problemă" care — prin grija învăţătorului sau a dirigintelui — să nu fie binecunoscut de medicul şcolii. Se ştie că o serie de stări (apatie, indiferenţă etc.) sau tulburări de comportament pot fi generate de anumite cauze organice, pentru descoperirea cărora concursul medicului este indispensabil. Să ne gîndim numai la tulburările specifice vîrstei pubertăţii. Pentru aceasta este absolut necesar ca în fiecare şcoală să existe o evidenţă precisă a acestor elevi-„problemă" şi să se întocmească o fişă detaliată pentru fiecare. Spre deosebire de fişele pedagogice obişnuite, cu care operează de obicei diriginţii, aceste fişe trebuie să cuprindă date amănunţite despre familie (vîrsta, ocupaţiile şi locul de muncă al părinţilor, atmosfera de familie, antecedentele, rudele care se ocupă sau se pot ocupa de copil etc.), date despre factorii care pot sprijini şcoala (numele delegatului de stradă, al sectoristului de miliţie, al deputatului de circumscripţie etc.) şi să aibă o rezervă de circa 5—6 pagini pentru observaţii şi pentru menţionarea acţiunilor importante întreprinse pentru îndreptarea elevului respectiv. Aceste fişe vor fi păstrate la cabinetul metodic al şcolii sau de către director, pentru ca aceşti elevi să poată fi temeinic cunoscuţi de către toate cadrele didactice ale şcolii. În al doilea rînd, aceste fişe sînt necesare pentru a se asigura valorificarea eforturilor depuse de învăţători şi diriginţi, în cazul cînd, din diverse motive, aceştia se schimbă şi pentru ca această fişă să-l însoţească pe elev în cazul cînd schimbă şcoala etc.

Şcolile pot lua, de asemenea, o serie de măsuri menite să asigure acestor elevi un climat propice pentru integrarea lor armonioasă în cadrul colectivelor din care fac parte (vor fi repartizaţi în clase cu un nivel mediu apropiat de posibilităţile şi cunoştinţele lor, pentru a-i feri de eforturi prea mari — de natură să-i descurajeze — şi de complexe de inferioritate, vor fi antrenaţi la toate acţiunile clasei, li se vor descoperi şi valorifica aptitudinile şi talentele, vor fi trataţi la fel ca şi ceilalţi elevi, dar vor fi controlaţi îndeaproape atît în şcoală, cît şi în afara ei).

Măsurile adoptate de şcoală trebuie cunoscute îndeaproape de organele de conducere ale organizaţiilor de tineret, de către comitetul de părinţi pe şcoală şi de către comitetele de părinţi pe clase.

Conducerile şcolilor, învăţătorii şi diriginţii vor trebui să desfăşoare o activitate susţinută cu părinţii elevilor-„problemă". Discuţiile personale dintre învăţători, diriginţi, directori şi părinţi sînt cele mai eficiente. Discuţiile publice, la nivelul clasei sau al şcolii, pot duce la îndepărtarea acestor părinţi de şcoală. Ţinînd seama de faptul că părinţii nu sînt toţi la fel de receptivi, directorii şcolilor de cultură generală trebuie să aibă posibilitatea să amendeze pe părinţii care nu-şi trimit copiii la şcoală.

În centrele urbane mari este necesar să se organizeze şcoli generale cu internate, cu un regim mai sever, în care să fie şcolarizaţi elevii ai căror părinţi nu vor sau se consideră incapabili să-şi supravegheze şi să-şi educe copiii. Se înţelege că aceşti părinţi, printr-o procedură juridică rapidă, pot fi obligaţi să suporte toate cheltuielile de întreţinere şi de salarizare. În ce priveşte pe părinţii cu moralitate necorespunzătoare, şcolile au datoria să sesizeze imediat autoritatea tutelară, iar aceasta, la rîndul ei, să rezolve internarea acestor copii în şcoli cu internate sau în case de copii şi să urgenteze acţiunea de decădere din drepturile părinteşti ale acestora, în conformitate cu prevederile Codului familiei. Nici în aceste cazuri părinţii nu trebuie scutiţi de obligaţia de a suporta întreţinerea şi şcolarizarea copiilor pe care i-au adus pe lume.

O problemă deosebit de importantă este problema educării prin muncă a tinerelor generaţii, în special a celor de la oraşe. Învăţătorii şi diriginţii au datoria să-i convingă

pe părinți că bazele atitudinii juste față de muncă se pun în familie. Părinții care lucrează conștiincios la serviciu, manifestă interes pentru munca pe care o îndeplinesc, își împart în mod rațional sarcinile gospodărești în sînul familiei, antrenînd la îndeplinirea acestora și pe copii, constituind un adevărat exemplu demn de urmat. Totuși, părinții din marile orașe au prea puține posibilități la îndemînă pentru a îndeplini, la nivelul exigențelor, această importantă cerință pedagogică, cetățenească și lucrările pedagogice (chiar și *Cartea pentru părinți* a lui A. S. Makarenko), emisiunile de radio și televiziune pentru părinți, lectoratele organizate în școli etc. le vin prea puțin în ajutor. Numai învățătura și anumite însărcinări la nivelul casei părintești nu sînt suficiente, în toate cazurile, pentru a-i educa pe copii în spiritul respectului față de muncă. Elevii trebuie să aibă anumite etaloane cu care să măsoare și să compare munca de învățătură cu alte munci.

Casele de copii ar trebui să fie organizate pe lîngă uzine sau pe lîngă gospodării agricole de stat, copiilor încredințîndu-li-se, la nivelul vîrstei și al posibilităților lor, anumite munci de care să răspundă și pe care să le efectueze sistematic. Acolo unde acest lucru n-ar fi posibil, ar trebui să se organizeze ateliere sau loturi agricole proprii.

Este o necesitate stringentă ca organele juridice, Uniunea generală a sindicatelor, prin organele sindicale, să se ocupe îndeaproape de părinții care-și neglijează familiile și să răspundă prompt și concret la apelurile învățătorilor și ale diriginților.

Aceste măsuri vor fi și mai eficace, dacă vor fi conjugate și cu alte măsuri obligatorii pentru toți elevii: portul obligatoriu al uniformei școlare și în afara școlii, cu numărul școlii și cel matricol cusut pe mînecă; demixtarea școlilor, începînd din clasa a V-a; interdicția de a circula pe străzi neînsoțiți de părinți sau de cadre didactice, după o anumită oră; interdicția de a intra în restaurante, cafenele etc.; accesul la cinematografe — cu excepția celor pentru copii și tineret — să fie interzis elevilor neînsoțiți de părinți, învățători sau diriginți; întărirea importanței notei la purtare; taxe la reînscrierea elevilor din licee, școli profesionale, tehnice și tehnice de maiștri exmatriculați din cauza unor abateri disciplinare.

Dezbaterea problemelor de educație trebuie să ocupe un loc și mai important în coloanele presei. În ce privește pe slujitorii școlii, ei trebuie să nu precupețească nici un efort pentru educarea sănătoasă și armonioasă a viitorilor cetățeni.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ „ТРУДНЫХ" УЧАЩИСЯ

(Резюме)

Автор провёл исследование в 21 общей школе и в 3 лицеях с целью выявить причины, ведущие к нарушению норм правильного поведения, и указать на мероприятия, которые смогли бы устранить эти причины и перевоспитать учащихся.

Так как в учебно-воспитательном процессе эти учащиеся выдвигают специальные вопросы, в школьной практике они знакомы под термином „трудных" учащихся, но этот термин не должен „стигматизировать" или нанести вред чувствительности этих учащихся.

Исследуя данные в связи с возрастом, семейной средой, культурным уровнем семьи, занятием родителей, и т. д., автор приходит к выводу о том, что эти учащиеся подверглись сильным отрицательным влияниям, которые свели на нет попытки воспитательных факторов.

CONTRIBUTIONS A LA CONNAISSANCE DES ÉLÈVES DONT L'ÉDUCATION POSE DES PROBLÈMES.

(Résumé)

L'auteur a entrepris dans 21 écoles générales et trois lycées une recherche dont l'objectif était de découvrir les causes qui favorisent les manifestations de mauvaise conduite chez certains élèves et de trouver les mesures propres à rééduquer ces élèves.

L'éducation de ces élèves, posant des problèmes spéciaux par rapport au processus éducatif de la majorité des écoliers, on les a dénommés dans la pratique scolaire élèves - „problèmes", terme susceptible d'améliorations mais qui ne poursuit nullement de blesser la sensibilité de ces écoliers.

S'appuyant sur des recherches concernant l'âge, le milieu familial, le niveau culturel de la famille, les occupations des parents, les amitiés etc., l'auteur, après Voir posé une série de conclusions intéressantes et motivées du point de vue pédagogique, précise que les élèves - „problèmes" ont constitué l'objet de puissantes influences négatives : mauvaises fréquentations, milieu familial défavorable etc., qui ont contrecaré les tentatives très souvent timides et insuffisantes de la part des facteurs éducatifs et il conclue que ces élèves peuvent et doivent être rééduqués.

CONTRIBUTIONS TO THE KNOWLEDGE AND EDUCATION OF PROBLEM CHILDREN

(Abstract)

The author has carried out an investigation in 21 general schools and 3 secondary schools to get at the underlying causes of certain cases of breach of discipline by pupils, offer solutions for their liquidation and the re-education of the offenders.

As these pupils, who are a minority, often constitute a problem, they have been designated by the name of „problem children" a term susceptible of improvement, of course, but which is not meant to stigmatize or in any way hurt a pupil's feelings.

The authors's conclusions are that the so-called problem children have repeatedly been subjected to strongly negative influences, e.g. bad company, inadequate family surroundings, etc, which have brought to naught the beneficial influence of some often timid educational factors.

The problem pupils can and must be re-educated, concludes the author.

Din istoria şcolilor de adulţi din România

Lect. MARIA ITU
Lect. ELENA POTORAC
Institutul pedagogic de 3 ani, Galaţi.

Apărute dintr-o necesitate obiectivă, determinată de numărul mare al neştiutorilor de carte, precum şi de starea de înapoiere culturală a maselor largi populare, şcolile de adulţi au constituit una dintre importantele instituţii culturale ale jumătăţii a doua a secolului al XIX-lea şi ale primelor decenii ale veacului nostru menite a contribui la ridicarea culturală a maselor.

Prima şcoală de adulţi semnalată de documentele vremii a luat fiinţă la Iaşi, în anul 1860. Deschisă în localul şcolii de artă, ea organiza lecţii de curs primar pentru ucenici, calfe şi tineri mai înaintaţi în vîrstă care nu frecventaseră şcoala în copilărie. Cursurile acestei şcoli aveau loc seara, „după contenirea ocupaţiilor zilnice" şi duminica [1].

Căutînd să extindă practica unei asemenea şcoli, Ministerul Instrucţiei Publice din Moldova, printr-o adresă către institutori, îndemna cadrele didactice să facă şcoală „nu numai pentru acei de pe băncile claselor, ci şi pentru public". Pentru stimularea cadrelor didactice antrenate în această muncă, Ministerul recomanda primăriilor să prevadă în bugetul destinat instrucţiunii publice „mici premii pentru institutorii şi învăţătorii care dau dovadă de zel în instruirea şi educarea adulţilor" [2]. Acest modest, dar promiţător început în munca de ridicare culturală a maselor a fost însă de scurtă durată, deoarece, la scurt timp, şcolile de adulţi şi-au schimbat destinaţia.

Munca de culturalizare a maselor prin şcoli de adulţi a primit un valoros sprijin din partea „Societăţii pentru învăţătura poporului român" (Liga învăţămîntului). Aceasta a înfiinţat numeroase şcoli de adulţi şi de cursuri pentru muncitori şi mici meseriaşi, fapt pentru care şi-a atras numele de „mamă a şcolilor de adulţi".

Primele şcoli de acest tip, înfiinţate din iniţiativa societăţii, sînt cele inaugurate în martie 1867, la Bucureşti. Ulterior, s-au organizat astfel de şcoli şi în alte oraşe ale ţării. Scopul lor era „...de a da adulţilor primele noţiuni ale instrucţiunii celor ce n-au putut-o dobîndi şi a le inspira în suflet adevăratele principii de morală şi religiune" [3]. Cursurile, care aveau loc duminica şi în zilele de sărbători, erau susţinute de

---

[1] G. Radu Melidon, *Relaţiune statistică de situaţia şcolilor în Moldova*, Iaşi, 1862, p. 10.

[2] V. A. Urechia, *Opere complete, Didactica*, vol. I. (1858—1867), Seria D., Bucureşti, 1883, p. 352—353.

[3] „Societatea pentru învăţătura poporului român", foaie mensuală, Bucureşti, nr. 6/1870 (anul I).

membri ai Societății ca V. A. Urechia, C. Essarcu, Gr. Eustațiu, I. C. Massim, C. Rosetti etc. Căldura cu care acțiunea a fost îmbrățișată de aceștia este dezvăluită în cuvintele lui V. A. Urechia rostite cu ocazia serbării jubileului de 25 de ani al Ateneului: „eu însumi nu cred că am împlinit mai cu dragoste o misiune în țara aceasta decît atunci cînd duminicile și sărbătorile povesteam numeroasei clase de adulți, meseriași, calfe, fapte glorioase din istoria patriei" [4].

Urmărind o linie de accentuare a specializării cursanților, Societatea organizează în 1869, în afara cursurilor pentru analfabeți, pentru cei cu puține cunoștințe de scris-citit și a știutorilor de carte ce doreau să-și completeze cunoștințele de cultură generală, cursuri de științele comerciale, pentru dulgheri, pentru zidari și pentru tîmplari. Cursul de științe comerciale a atras un număr însemnat de băieți de prăvălie și de tineri ce doreau să se pregătească pentru branșa comercială, iar celelalte aveau un pronunțat caracter practic, cursanții putîndu-se iniția în profesiunea pe care au îmbrățișat-o. În același an, pe lîngă cursurile de zi, se introduc și cursuri de seară.

Deși au întîmpinat unele piedici în activitatea lor, legate de frecvența nesatisfăcătoare, de lipsuri materiale etc., totuși, școlile de adulți ale Societății pentru învățătura poporului român, în scurta lor durată (1867—1873), au adus o reală contribuție, la ridicarea culturală a populației adulte de la oraș. Oameni care la începutul unui an școlar nu știau ce este o literă, la încheierea cursurilor „puteau să scrie, să citească și să facă socoteală cu multă înlesnire" [5], deschizîndu-li-se astfel drumul spre cultură.

Pentru ridicarea culturală a maselor din mediul rural, în rîndul cărora analfabetismul reprezenta, în anul 1885—1886, procentul de 81%, s-au luat unele măsuri concretizate în proiectul de lege din 1881 — V. Conta, fără a se ajunge însă la vreun rezultat practic. Prima lege prin care se stabilește organizarea școlilor de adulți la noi în țară este Legea asupra învățămîntului primar și normal-primar din 1896 — legea Petre Poni. Pe baza acesteia apar școli de adulți în mediul rural (școala de adulți din com. Zimnicea, jud. Teleorman, de pildă), precum și unele școli de acest tip în mediul urban (școala de adulți a Societății funcționarilor comerciali din București). Numărul lor a sporit an de an, de pildă existau în anul 1899—1900 14 școli la orașe și 71 în mediul rural.

Revenit în fruntea Ministerului Instrucțiunii în 1901, Spiru Haret sprijină crearea școlilor de adulți și se ocupă de asigurarea transpunerii în practică a prevederilor legii privind condițiile materiale în care ele funcționau. În acest sens, este adresată o circulară tuturor prefecților de județ prin care aceștia sînt rugați să-și dea concursul pentru înființarea școlilor de adulți la sate și să încurajeze pe conducătorii lor prin subvenția anuală de 120 lei prevăzută de lege pentru învățătorii din mediul rural. Ca urmare, în anul 1901—1902 au luat ființă 171 școli de adulți în mediul rural, cu un număr de 11 934 participanți, iar în anul 1902—1903, 15 școli de adulți în orașe și 995 în mediul rural [6].

Pentru a da o linie unică organizării școlilor de adulți, în lumina legii învățămîntului primar și normal-primar din 1903, ministerul — sub conducerea lui Haret — dă o organizare uniformă acestora și statornicește, pentru prima dată în țara noastră,

---

[4] V. A. Urechia, *Darea de seamă a D-lui vicepreședinte al Ateneului, citită în ziua de 24 nov. 1890 cu ocazia serbării jubileului de 25 ani al acestei instituțiuni*, București, 1894, p. 33.

[5] „Societatea pentru învățătura poporului român," foaie mensuală, București, nr. 7/1870, (anul I).

[6] Spiru Haret, *Raport adresat M. S. Regelui asupra activității Ministerului Învățămîntului Public și Cultelor*, București, 1903, p. 155.

normele după care ele trebuiau să se ţină, printr-un regulament special al şcolilor de adulţi [7].

Regulamentul şcolilor de adulţi reia prevederile anterioare privind condiţiile în care acestea pot funcţiona: cel puţin cinci auditori în comunele rurale şi zece în comunele urbane, participanţii să fi împlinit vîrsta de 14 ani. Copiii care la absolvirea şcolii nu împliniseră această vîrstă erau obligaţi să frecventeze cursurile complimentare (art. 87—94). Prin acest regulament se stabilesc trei tipuri de şcoli de adulţi:

1. *Şcoli de adulţi de curs primar* cu două secţii: a) secţia analfabeţilor, în care urma să se predea cititul, scrisul şi aritmetica, după programa oficială a şcolii primare şi b) secţia ştiutorilor de carte, în care urma să se predea chestiunile cele mai însemnate şi cu aplicarea practică din programa oficială a învăţămîntului primar. Cursanţii secţiei din urmă dobîndeau, conform art. 9 din regulament, un certificat ce le dădea dreptul de a se prezenta la examenul de absolvire a învăţămîntului primar.

2. *Cursuri libere*, destinate a completa cultura generală a participanţilor cu cunoştinţe de istorie, de geografie, de economie casnică, de medicină populară etc. Instrucţia participanţilor care urmau aceste cursuri se făcea prin intermediul conferinţelor. Tot în cadrul acestui tip de şcoală, învăţătoarele şi maistrele de lucru manual aveau obligaţia de a organiza şi de a conduce şezători, considerate adevărate şcoli de adulţi pentru femei.

3. *Şcoli de adulţi destinate a completa instrucţiunea ucenicilor* din fabrici, ateliere şi prăvălii. Ele au luat fiinţă pe lîngă şcolile de meserii şi comerciale din comunele urbane, avînd o durată de trei ani. Însuşirea cunoştinţelor şi a deprinderilor se făcea prin lecţii teoretice şi practice. Cursurile se încheiau cu un examen general a cărui promovare dădea dreptul la un certificat echivalent cu diploma de absolvire a şcolilor elementare de meserii sau de comerţ.

Prin conţinutul programei lor, şcolile de adulţi urmăreau deci alfabetizarea neştiutorilor de carte, lărgirea sferei de cunoştinţe a celor care au frecventat parţial şcoala primară şi completarea instrucţiei ucenicilor. Durata anului era de la 15 octombrie pînă la 1 aprilie, cîte două ore pe săptămînă, ziua sau seara, după împrejurările locale. Cursurile pentru ucenici aveau loc seara, în zilele de duminică şi de sărbători. Obligaţia de a conduce cursurile de adulţi revenea, prin regulament, institutorilor, maistrelor de lucru manual şi maiştrilor din învăţămîntul profesional, la care se alăturau şi alţi intelectuali. În lumina acestui regulament au fost organizate şi au funcţionat cele aproape 2 000 de şcoli de adulţi ale anului 1904, cu un număr de cca. 80 000 participanţi [8].

Cu unele modificări, regulamentul şcolilor de adulţi din 1904 a stat la baza organizării şi funcţionării şcolilor de adulţi din anii următori. Existenţa şi buna lor funcţionare au fost însă condiţionate de concepţiile unor cadre din conducerea Ministerului Învăţămîntului, din care cauză întîlnim perioade de creştere şi de scădere a preocupărilor pentru organizarea şcolilor de adulţi. Astfel, M. Vlădescu, Ministru al Învăţămîntului între anii 1905—1907, cunoscut adversar al ideii de luminare a maselor şi al activităţii extraşcolare, face ca întregul edificiu cultural creat cu atîta competenţă de S. Haret să fie subminat, multe şcoli de adulţi să fie închise (printre care şi şcoala de adulţi din Galaţi).

Revenirea lui S. Haret în fruntea învăţămîntului, la sfîrşitul anului 1907, va redeştepta însă entuziasmul pentru activitatea extraşcolară în general şi, implicit, pentru

---

[7] Decret nr. 1932, publicat în Bul. Of. al Ministerului Cultelor şi Instrucţiunii Publice, nr. 230/15.VI.1904.

[8] *Activitatea extraşcolară a învăţătorilor, răspunsul d-lui Spiru Haret la interpelarea d-lui senator T. Maiorescu rostită în şedinţa Senatului de la 25.I.1908*, Bucureşti, 1908, p. 21.

școlile de adulți. Din rapoartele pe anul 1907—1908 adresate de revizorii școlari ai ministerului rezultă creșterea sensibilă a numărului acestor școli în toate județele. În întreaga țară se înregistrează 48 școli de adulți în mediul urban și 1 704 în mediul rural, cu un total de 56 583 participanți.

În scopul intensificării activității extrașcolare, stînjenită în anii anteriori, ministerul intervine printr-o serie de circulări adresate învățătorilor și revizorilor școlari, menite a completa unele dispoziții ale regulamentului pentru școlile de adulți și a impulsiona activitatea cadrelor didactice în această direcție. În lumina acestora, învățătorii își intensifică activitatea, numărul școlilor de adulți ajungînd în 1908—1909 la 1 743 în mediul rural, cu un total de 56 678 participanți.

Perioada de ascensiune nu va fi însă de lungă durată deoarece, începînd cu anul 1909—1910, școlile de adulți vor înregistra o treptată scădere, deși ministerul nu va înceta a îmbunătăți organizarea acestora. Astfel, în anul 1909—1910 funcționează cu aproape o mie de școli mai puțin decît în anul precedent (numai 783 de școli), în anul 1911—1912 ele ating totalul de 369[9] școli, pentru ca în anul 1919—1920 să ajungă la 44[10].

Descreșterea treptată a numărului școlilor de adulți se explică, pe de o parte, prin faptul că Haret, animatorul întregii activități de ridicare culturală a maselor, nu se mai afla în fruntea învățămîntului, iar urmașii săi, preocupați de evenimentele social-politice ce au precedat primul război mondial, au lăsat această activitate pe un plan secundar. Pe de altă parte, cel de-al doilea deceniu al secolului nostru se caracterizează prin crearea unor instituții culturale specializate: casele de sfat și citire, casele naționale, căminele culturale etc., ce fac ca școala să înceteze de a mai fi singura instituție de cultură a satului, o seamă din atribuțiile sale extrașcolare trecînd în atribuțiile acestor noi instituții. În această conjunctură, școlii îi va reveni în special sarcina muncii de alfabetizare.

Școlile și cursurile pentru adulți au primit o nouă organizare prin Legea pentru învățămîntul primar al statului și învățămîntul normal-primar din 1924 (Legea dr. Angelescu)[11]. Aceasta rezerva școlilor de adulți un capitol special. Ea situa școlile de adulți, ca și pînă atunci, în sistemul de învățămînt public, ca parte integrantă din învățămîntul primar (cap. I, art. 1). Scopul lor era de a da tinerilor și adulților neștiutori de carte, ca și celor ce nu terminaseră școala primară, cunoștințele elementare cele mai necesare în viață (art. 79).

Durata cursurilor școlilor de adulți era de 2 luni, iar în cazul în care participanții doreau să obțină un certificat echivalent cu cel de absolvire a învățămîntului primar se mai adăuga un an. Durata anului școlar depindea de locul în care funcționa școala: minimum 4 luni în mediul rural și 6 luni la oraș. În concordanță cu ocupațiile adulților, cursurile se desfășurau cîte 12 ore pe săptămînă în lunile de iarnă și cîte 2 ore (la sat) sau 6 ore (la oraș) în restul anului școlar, pentru repetarea și aprofundarea materiei parcurse.

Legea preciza, prin art. 81, că programa acestor cursuri trebuia să cuprindă elementele esențiale ale conținutului primelor clase primare. Același document cuprindea și planul de învățămînt al celor trei ani. Legea impunea, pentru prima oară în istoria învățămîntului românesc, obligativitatea frecventării școlilor de adulți. În vederea

---

[9] G. Aslan, *Școale și cursuri pentru adulți*, „Revista generală a învățămîntului", nr. 5/1913, p. 241.

[10] *Lege pentru învățămîntul primar al statului și învățămîntul normal-primar* din 26 iulie 1924, cu expunerea de motive prezentată corpurilor legiuitoare de Dr. Ç. Angelescu, Ministrul Instrucțiunii Publice, București, 1925, p. 79.

[11] *Lege pentru învățămîntul primar al statului și învățămîntul normal-primar*, Bul. Of. al Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice, nr. 9/1924.

îndeplinirii acestei prevederi, începînd cu anul școlar 1924—1925, comitetele școlare din întreaga țară, toate atelierele, fabricile și întreprinderile industriale și comerciale, particulare sau de stat, care aveau în serviciul lor cel puțin 30 de salariați neștiutori de carte, erau obligate a deschide și a întreține pe cheltuiala lor școli sau cursuri de adulți. Prin această măsură, analfabetismul ar fi primit o puternică lovitură, dacă legea ar fi fost aplicată cu eficiență.

În afara atribuțiilor ce reveneau Ministerului Învățămîntului, legea impunea unele sarcini și Ministerului de război. Avînd în vedere posibilitățile armatei și nevoile ei de pregătire, legea impunea Ministerului de război organizarea unor cursuri de adulți în cazărmi pentru soldații neștiutori de carte și cei care nu posedau limba statului. Programul cursurilor făcea parte integrantă din instrucția obligatorie a ostașilor (art. 84). În lumina acestor prevederi s-au organizat școlile de adulți ale armatei, astfel încît în 1928 fiecare regiment își avea școala lui [12].

În baza acestei legi s-au luat unele măsuri pentru elaborarea manualelor necesare desfășurării învățămîntului în școlile de adulți. La indicația Ministerului, Casa Școalelor tipărește, încă de la începutul anului 1924, 100 000 abecedare pentru uzul adulților [13]. Reapar, în lumina noii programe analitice, *Abecedarul adultului*, destinat secției analfabeților și *Cartea omului matur* pentru anii II și III de I. Popescu-Băjenaru, *Cartea adultului de curs primar* de Gh. Tănăsescu, I. Costacea și V. Stăcescu etc.

Pentru masele largi populare, regulamentul pentru aplicarea Legii învățămîntului primar al statului și învățămîntului normal-primar, din 24 februarie 1926, prevedea organizarea cursurilor pentru adulți. Spre deosebire de școlile de adulți, aceste cursuri erau facultative, putînd să fie frecventate în tot cursul anului de tineri și de adulți de orice vîrstă. Ele funcționau pe lîngă școlile primare sau pe lîngă o instituție de cultură apropiată. Cursurile de adulți răspîndeau cunoștințe în rîndul maselor pe baza unei programe întocmite de școală și supuse aprobării inspectoratului. Formele de activitate ale acestor cursuri (lecții și conferințe) erau însoțite de diverse manifestări artistice sau de spectacole cinematografice.

La puțin timp după apariția legii, ministerul a constatat entuziasmul și spiritul creator în care era aplicată. Pe întreaga țară, școlile de adulți înregistrează un număr mare de participanți: 380 854 în anul școlar 1924—1925, 412 811 în 1925—1926, creștere și mai evidentă dacă este pusă în comparație cu anul 1919—1920, cînd cifra participanților abia atingea 1184 [14] și cu anul 1923—1924, cînd totalul acestora însuma 35 359 cursanți [15]. Entuziasmul cadrelor didactice n-a fost însă de durată nici de data aceasta. Întreaga acțiune de alfabetizare prin școlile de adulți a fost treptat compromisă, întrucît n-a fost suficient sprijinită din punct de vedere material. Cadrele didactice au întîmpinat ca și în trecut, aceleași greutăți: lipsa de școli, de localuri, frecvență neregulată etc. Acestea, ca și situația materială grea în care se aflau învățătorii, fac să scadă, pe alocuri, elanul în muncă și ca urmare numărul participanților pe care cadrele didactice reușiseră să-i atragă spre școlile de adulți coboară la 281 992 în anul școlar 1926—1927, la 280 043 în 1927—1928 și la 161 832 în 1928—1929 [16].

---

[12] E. Bucuța, *Educația adulților în România*, revista „Lamura" nr. 4—5/1928, p. 95.

[13] „Revista generală a învățămîntului" nr. 1—3/1924.

[14] Dr. C. Angelescu, *Expunerea de motive la legea pentru învățămîntul primar și normal*, București, 1924.

[15] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, 1932—1933, București, 1934, p. 141 (Date statistice și anchete).

[16] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, 1932—1933, București, 1934, p. 141 (Date statistice și anchete).

Criza generală din 1929—1933 scade şi mai mult mijloacele de susţinere a învăţământului, determinînd abandonarea treptată a şcolilor de adulţi şi chiar desfiinţarea lor [17], deşi analfabetismul continua să constituie o adevărată plagă — 38,9% de analfabeţi în 1930 [18]. Acesta era continuu alimentat de numărul copiilor care nu puteau frecventa şcoala din cauza lipsurilor materiale.

Făcînd o analiză a situaţiei acestor şcoli pe anul 1931—1932, D. Gusti constată, atît din punctul de vedere al înscrişilor (16 105), cît şi al promovaţilor (302), situaţia lor necorespunzătoare şi subliniază necesitatea reorganizării şcolilor de adulţi. În acest sens, elaborînd anteproiectul de lege pentru reforma învăţământului primar, el are în vedere, pe de o parte, adulţii neştiutori de carte sau cu şcoala primară neterminată (Cap. VI, Cursuri pentru neştiutori de carte şi cursuri de întregire, pentru tineret, § 1) şi, pe de altă parte, şcoli ţărăneşti de tip superior, pentru pregătirea şi dezvoltarea cuncii culturale superioare săteşti (Cap. VI, § 2, Şcoli superioare ţărăneşti) [19].

Anteproiectul lui D. Gusti n-a ajuns a se materializa, astfel că legea învăţământului primar al statului şi a învăţământului normal-primar din 1934 menţine organizarea şcolilor de adulţi din 1924.

Legile care au urmat: 1937, 1939 menţin, de asemenea, organizarea şcolilor şi cursurilor de adulţi din 1924, dar pregătirile războiului şi desfăşurarea lui au împiedicat activitatea acestora, făcînd să se menţină numărul mare al neştiutorilor de carte şi, în general, un nivel cultural scăzut.

Cunoscută fiind existenţa celor cca. 4 000 000 de analfabeţi, cîţi avea ţara noastră în 1945, Partidul Comunist Român a stabilit încă de la Conferinţa Naţională din oct. 1945, ca sarcină de bază pe tărîm cultural, lichidarea analfabetismului. În lumina acestui obiectiv, s-a intensificat ofensiva împotriva analfabetismului, ofensivă ce s-a desfăşurat cu o amploare fără precedent, astfel că în numai 10 ani de activitate pe acest tărîm analfabetismul a fost lichidat ca fenomen de masă în patria noastră. Paralel cu această acţiune s-a desfăşurat o intensă activitate de ridicare culturală a maselor, prin mărirea treptată a duratei de şcolarizare, prin asigurarea bazei materiale necesare transpunerii în viaţă a principiului obligativităţii învăţămîntului general, prin organizarea sistemului activităţii cultural-educative de masă etc., secîndu-se astfel însăşi rădăcinile analfabetismului şi înapoierii culturale.

[17] „Revista generală a învăţămîntului" nr. 1—2/1934, p. 71 şi nr. 5—6 din 1940, p. 205.

[18] Recensămîntul populaţiei din 21 februarie 1956, Direcţia Centrală de Statistică, Bucureşti, 1959, p. XXI.

[19] D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucţiei, Cultelor şi Artelor*, 1932—1933, Bucureşti, 1934 (Anteproiectul de lege pentru reforma învăţămîntului primar).

Document privind înființarea „Preparandiei" din Bucovina, 1848

Prof. IONEL DÎRDALĂ
Cîmpulung-Moldovenesc

La 12/24 octombrie 1848, Consistoriul episcopal al Bucovinei înștiințează de înființarea unei preparandii (școală pentru pregătirea învățătorilor) în limba română, în Bucovina *.

„Înștiințare — Dupre ofisul In. Guberniei den 4 octombrie a.a.nro. 72096. Înalta Ministerie a Studiilor publice cu privire la de obște cunoscuta și de către asa acu declarisita trebuință de o reorganisire a școlilor naționale din Bucovina vremei de acu potrevită pentru Educație harnicilor învățători cu In. Decret din 17 septembrie a.a. nro. 6111 au hotărăt de odată provizoricește ca să să întroducă un îndreptatul Curs de preparanție.

La acest Curs de învățătură numai acei Candidați să vor primi carii al 16-le An a vieței sale au petrecut, și amândoi ani din al 4-le Clas a școlei de Căpitenie sau cele întăi 4 Clasuri a Ghimnazei cu îndestulat spori au săvărșit, oricare prin o ispitire asupra agonositilor știință din școlile aceste să vor leghitima.

În cursul acesta de învățătură să vor parodosi următoarele obiecturi :

1. Relighie : învățătura credinței și a moralului — 2 Ceasuri.

2. Invățătura despre trup și suflet, o populară învățătură despre sănătate — 2 Ceasuri, Metodica a învățăturei intuitive — un Ceas.

3. Indelepnicire în cetire și metodică a cetirei — 1 Ceas.

4. Scriere, Gheometrie și Resuire cu al lor Metodică — patru Ceasuri.

5. Gramacă, Stelitică, poncturile de căpitenie a loghicei populare cu a ei Metodică — 4 Ceasuri.

6. Hambac din Cap și cu Țifre cu Metodică — 2 Ceasuri.

7. Geografie și Istoria cu Metodica lor — 2 Ceasuri.

8. Istoria naturală, Fisica, Economie, Artistica, cu a lor Metodică — 5 Ceasuri.

9. Pedagoghica și Metodica generală — 2 Ceasuri.

10. La sfărșit dacă este cu putință Muzica și Gimnastica împreună cu a lor Metodică.

Invățătura în obiecturile aceste să înceapă a păși cu luna lui Noiembrie și în limba Maicei să să paradosacă.

Acesta are de acu de odată să să întindă pe un An și mai mult, teoreticește să înveță, și ori nici ca cât sau numai puțină cheltueală să pricinuească. Tot odată sau hotărăt ca acestui An teoreticesc, altu practicesc să urmeză despre care vor urma hotărări mai de aproape în curgere acestui Anu scolastic. Spre a pune aceștii în orînduiri îndestul a face și acest forte cumpenitor Institut dupre acele mai sus însămnate Modalitețuri fără preget la a sa fiime a aduce să orănduește despre parte Consitoriumului.

I. Indreptatul Curs de preparanție de bună samă se va începe la 11/23 Noiembrie a.a. după numai cuviincioasă Koncurenție de învățătură și de preparanți să va aduna.

, II. Acei care voesc a fi primiți la acest Curs ca școleri ordinari, trebui nemijlocit la Carpusu Invățătorilor să să leghitimuească cu Mărturie de botez și cu Atestaturile de școlă asupra sus însănatilor cerință de primire.

III. Personalu învățăturei să va cuprinde de odată din 5 învățători a cărora chiemare în următori chip să hotărește :

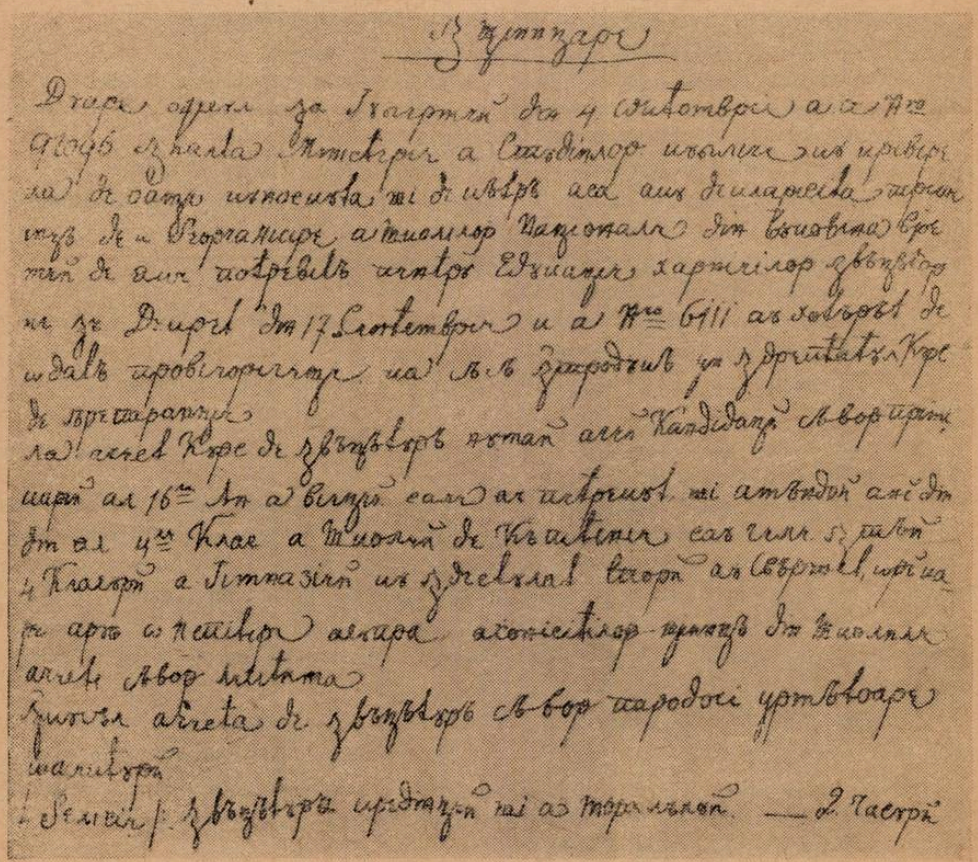
— Un învățători pentru Relighie, pe lîngă care osăbit de învățătură credinței și a Moralului încă o potrevită învățătură asupra Dumnezeeștilor slujbe și orănduelilor bisericești va ave a se paradosi, apoi pentru învățătură despre Trup și Suflet, învățătură populară despre sănătate și Metodică a învățăturei intuitive.

— Un învățător pentru îndelepnicire în cetire și Metodică a cetirii apoi pentru Gramatica, stelistică, poncturile de căpitenie a loghicei populare cu a ei Metodică.

— Un învățător pentru Scriere, Geometrie, Desinare, cu a lor Metodică după aceea Hambacul din Cap și cu Tifre împreună cu Metodică.

— Un învățător pentru Geografie și Historie și a lor Metodică precum și pentru Pedagoghie și Metodică generală, mai la urmă un învățător pentru Historie naturală, Fizică, Economie, Artistică, împreună cu a lor Metodică.

IV. Învățătura să va împărtăși de asimene în limba moldovinească și în cea la bucovnă obicinuită limba rusască, totuș pote unu sau alt obiect și în limba nemțască a să preda, dacă uo cerinței aceștii răspunzătoriu învățători nu sar pute căpăta. Făcând dară Consistorium despre această publică înștiințare, învitează pe toți cei care voesc la acest Institut ca învățători a să împărtăși, a lor Declarație despre aceasta cu arătare a motivurilor îndemnătoare, până în 8 zile în coce a da. Insă spre îndemnarea Candi-



daţilor să slujească hotărăre a în : Ministeriei, cum că ei nu numai la aşăzare a posturilor de şcolă celor după sisteme ce până acum educaţi învăţători, să vor protimisi ce şi de o mai bună subsistenţie vor ave a să bucura".

Cernăuţi la 12/24 octombrie 1848.

* Înştiinţarea a fost înaintată de Consistoriul episcopal presviteriatelor din Bucovina. La Cîmpulung a fost primită cu circulara nr. 3436 din 12/24 octombrie 1848, avînd următorul conţinut :

Să dă protopresviteriei Cămpulungului spre vestire Preoţimei şi prin Preoţime Norodului cu învitare ca dacă să află acolo careva care ar ave chef şi hărnicie după cerinţele aice arătate spre a să împărtăşi de învăţătură aceasta săl îndemne şi săi dee povăţuire cuviincioasă, ca cum mai în grabă să să melduească aice cu căzutele alegate.

După ispravă are să să supue Kuranda aceasta Konsistorium.

De la Episk : Konsistorium.

Cernăuţi la 12/24 octombrie 1848.

Evghenie $\frac{m}{p}$ (manu proprio)

Arhiva paroh. Cîmpulung Est (Bucovina). Protocolul poruncilor, anii 1833—1853, tom. IV, documentul nr. 3436 din anul 1848, cu Înştiinţarea transcrisă în paginile anterioare.

Un distins cărturar al timpului său — dascălul braşovean Nicolae Nicolau

Prof. NICOLAE ALBU

Nicola sau Nicolae Nicolau s-a născut în Braşov, după unii în 1760 [1], după alţii în 1762 [2]. Descindea dintr-o familie de negustori din tată în fiu, venită în oraşul de sub Tîmpa în prima jumătate a secolului al XVIII-lea din „ţările turceşti", mai precis din Macedonia.

După demisia lui Eustatie Pop, tînăr cu studii serioase făcute în Colegiul reformat din Tg. Mureş, eforia şcoalei de pe lîngă biserica Sf. Nicolae din Schei a angajat ca învăţător, la 20 decembrie 1828, în locul său, la clasa a II-a (şcoala a doua), pe Nicolae Nicolau, „negustor scăpătat, însă om cu învăţătură şi umblat în lume", iar la şcoala de fete, pe fiul acestuia, tot un Nicolae Nicolau, acesta începînd a învăţa numai din „1ma ghenarie 1829" [3].

Se pune întrebarea : care dintre aceşti doi Nicolau a putut fi traducătorul şi editorul frumoaselor cărţi apărute în vechea tipografie din Buda ? Din cauza suprapunerii

---

[1] N. Iorga, *Testamentul lui Nicolae Nicolau*, în „Analele Academiei Române", seria a III-a, tom. XII, 1136, Secţia istorie (1931).

[2] A. A. Mureşanu, *Cîteva dovezi de veche cultură românească la Braşov*, în „Ţara Bîrsei", an. IV, nr. 3, p. 389.

[3] Andrei Bîrseanu, *Istoria şcoalelor centrale ortodoxe române din Braşov*, Braşov, 1902, p. 17.

numelor s-au făcut confuzii. Așa, de exemplu, A. A. Mureșanu, într-un studiu dedicat acestei familii, scria :

„Nicola Nicolau e al doilea fiu a lui Nicola Nicolau, comerciantul scăpătat, nevoit să îmbrățișeze cariera de „profesor a școalei a 2-a de la biserica Sf. Nicolae din Schei (1828), slujbă pe care i-o va lăsa peste doi ani fiului său Nicolae Nicolau, autorul a mai multe calendare și cărți românești tălmăcite după autori streini" etc. [4]

Nicolae Nicolau, căruia A. A. Mureșanu îi atribuie cunoscutele tipărituri, a trăit pînă în preajma anului 1860. Or, autorul *Geografiei* din 1814 era la 1795 membru al „Soțietății filozoficești a neamului românesc din M. Principat al Ardealului" [5], nu străină de acțiunile legii masonice din Transilvania, între ai cărei membri puteau fi citate cîteva nume cu prestigiu : Ion Piuariu-Molnar, Dim. Iercovici, Dim. Eustatievici, Radu Tempea și alții. Deci, nu putea fi acesta tînărul Nicolae Nicolau care abia în 1829 îmbrățișa slujba de dascăl, autor sau traducător al unor lucrări de o reală valoare științifică și literară tipărite între anii 1814—1819. Altă dovadă, care răstoarnă ipoteza lui Mureșanu este *Testamentul* lui Nicola Nicolau, publicat de N. Iorga, în care se poate vedea clar că acesta este sprijinitorul, traducătorul cărților apărute la Buda. Însuși Iorga a fost nevoit să recunoască necesitatea unor precizări referitoare la dascălul nostru : „Mi-am arătat părerea în «Istoria literaturii române din secolul al XVIII-lea» (vol. II, ed. I, p. 329, 334, 337 și 438), de unde am luat aceste știri, că poate el să fie traducătorul și al «Descoperirii Americei» după Kampe ; aleasa formă literară din cărticica noastră *(Testamentul* lui N. Nicolau, n.a.), caligrafia perfectă, ar îndreptăți părerea că în adevăr el este „prietenul neamului românesc" căruia i se datoresc traducerile acestea".

În atmosfera de entuziasm cărturăresc a luminismului transilvan, în aceeași tipografie din care ieșise calendarul îngrijit de Clain și Șincai, zis „de Buda", la 1806, reluat apoi de Maior și Carcalechi, *Calendarul* lui Nicolau continua, astfel, genul de cărțului anuale care amintea de cel al lui Petcu Șoanu (1733) și de cel de Sibiu (1803). Valoarea acestuia însă trebuie raportată la preocupările amintite mai sus. Despre aceasta ne vom convinge, prezentîndu-l prin ceea ce are mai caracteristic și, deci, demn de reținut. Titlul lui întreg este *Calendariu pe 100 de ani începînd de la anul 1814 pînă la anul 1914. Acum întîia dată scos și pre limba românească dat la lumină. La Buda în ac. tip. a univ. Ungariei, 1815* ; pe coperta interioară de titlu citim însă că a fost dat în tipar în 1814.

Acest calendar a avut, pe lîngă o mare răspîndire, și cititori aleși (frații Grabovski din Pesta, Gh. Roja, autorul acelei frumoase gramatici macedo-române și alții). Materialul calendarului este distribuit în 22 de capitole de un interes inegal. În toate se vede însă intenția de a instrui.

Pe linia năzuinței de luminare a mai apărut și *Geografia sau scrierea pămîntului*, întocmită după „orînduеala cea nouă, așezată în 4 părți ale pămîntului, adecă : Europa, Asia, Africa, America [6], cu tot cuprinsul lor, acum întîi de un iubitor de neamul românesc pe românie tălmăcită și dată afară la lumină cu cheltuiala lui Nicola Nicolau din Brașov, Buda, 1814 (vol. I) și 1815 (vol. II)".

Se ivește, ca și la *Calendar*, întrebarea dacă sub numele de „un iubitoriu de neamul românesc" trebuie să-l înțelegem pe N. Nicolau, cum credea N. Iorga și chiar

---

[4] *Contribuțiune la istoria vechei familii a Nicolaeștilor*, în „Țara Bîrsei", nr. 7—8, 1931, p. 175—177.

[5] N. Iorga, *Testamentul* etc. Asupra acesteia, vezi Emil Pop, *Societatea filosofească din 1795*, în „Transilvania" nr. 1—4, 1946, p. 111—117.

[6] *Despre Australia*, cuprinsă sub numele de *Noua Olandă*, în vol. II, (cap. *Locuri descoperite mai pe urmă).*

un comentator mai recent?[7] A doua chestiune: avem de-a face doar cu o simplă traducere? Relativ la traducător, vom remarca acelaşi stil întîlnit în frumoasa tălmăcire a cărţii lui Pierre Blanchard, *Plutarh nou*, şi pe care, de astă dată, o semna: „Nicola Nicolau — român din Transilvania".

Cît pentru a doua întrebare, deşi el spune că a tălmăcit-o pe românie, totuşi, nu poate fi vorba de o traducere în sensul obişnuit al cuvîntului. Lui Nicolau, ca şi altora pe atunci, i-a lipsit termenul intermediar: prelucrare. În acest caz, ar fi scris „prelucrată pe românie". Mai există şi altă părere: că lui N. Nicolau i-a servit ca model de „plan şi metodă" *Geografia* lui Amfilochie Hotiniul[8], cu titlu complet: *De obşte Geografie pe limba moldovenească, scoasă de pe Geografia lui Buffier... Acum întîi tipărită... în sf. Mitropolie în Iaşi. 1795.* Titlul original după care se crede[9] că ar fi fost făcută traducerea este *Geografia universale nei differenti metodi col soccorso de versi artificiali dal Buffier* [*] *della campagna de Jesu, Venezia, 1774.* N. Iorga susţinea că dintre cele patru volume apărute între anii 1701—1715, care poartă titlul *Practique de la mémoire artificielle pour apprendre et retenir la chronologie, l'histoire et la géographie*, unul din acestea, apărut la Veneţia în 1737 sub titlul *Geografia universale esposto in differenti metodi che possono abbreviare 10 studio e facilitar l'uso di questa scienza*, ar fi originalul tradus[10].

S-a constatat însă[11] că nici Amfilochie nu s-a limitat la o simplă traducere de text, ci l-a revizuit pe Buffier, a cărui geografie era scrisă în versuri; el a adăugat o parte, cea privitoare la Moldova, din Geografia lui Francisc „Şmideg" (Schmidegg) tipărită la Tyrnavia (Ungaria) în 1704[12] şi a pus-o în acord cu forma de expunere a Apusului.

Iată cum apreciază Nicolau (în prefaţă) importanţa cărţii sale: „...Nu puţină cu adevărat desfătare simte omul între inima sa cînd ţinuturile împărăţiilor şi a crăiilor cele mai depărtate, cetăţile, oraşele cele vestite, ţările şi neamurile cele cu deosebite obiceiuri vrednice de pomenire prin scriere şi le pune înainte fără a avea lipsă cu multe şi cumplite primejdii să ajungă pre acolo a le privi cu ochii. Ba încă cu neputinţă e a vedea cineva toată lumea. Dar prin asemenea geografie ni să împărtăşeşte nouă ştiinţele şi obiceiurile a toatei lumea, după cum tuturor neamurilor celor poliite se făcu primită şi bine plăcută. Numai noi românii carii ne tragem de la cel mai slăvit neam, al romanilor, pînă la aceste vremi, de o aşa ştiinţă scumpă şi nepreţuită eram lipsiţi".

Cartea este scrisă de un cărturar bine informat şi cu mare dragoste pentru neamul său, de care nu scapă niciodată prilejul să vorbească. Chiar şi în această geografie strecoară aprecieri destul de îndrăzneţe pentru acele vremuri. Astfel, după ce descrie Ţara Oltului, ajungînd la cetatea Braşovului, scrie că „e cea mai mare în Ardeal şi cu norod mult, că sînt cu numărul 20 000; partea cea mai mare a acestora sînt români cu multe feluri de meşteşuguri. Între altele are şi o biserică românească foarte frumoasă şi împodobită". Iar vorbind despre Sibiu, nu uită să pună în lumină aşezările

---

[7] G. Potra, *Un român din Braşov, protector al scrierilor geografice la începutul secolului XIX-lea*, în „Revista Geografică Română", 1940, fasc. II—III, p. 182—188.

[8] A. D. Xenopol şi C. Erbiceanu, *Serbarea şcolară de la Iaşi*, Iaşi, 1885, p. 262.

[9] N. Mazăre, *Geografia în şcoalele noastre*, în *Cultura română*, 1904, p. 105—107 şi 212—214.

[*] Călugărul iezuit Claude Buffier era din părinţi francezi; a trăit între 1661—1737, în Polonia.

[10] În „Analele Academiei Române", seria II, tom. XXXVIII, Secţia Istorie şi Extras, p. 10.

[11] P. V. Haneş, *Scriitori basarabeni*, ed. a II-a, Bucureşti, 1936, p. 70 şi 85.

[12] Publicată în „Buciumul român", an I (1872), p. 113—115, de către Teodor Codrescu.

culturale ale românilor: episcopia, „seminarium de clerici" al căror profesor „este domnia sa Georgie Lazăr", la care „mai este a se numi și altă șhoală românească întru carea se învață Dascălii, carii au a fi la șhoalele cele din țară; pre aceștia îi învață domnia sa Moisi Fulea cel peste tot marele Prințipat al Ardealului a șhoalelor naționale crăiesc director". La fel Blajul: „Are și seminariu romînesc mare de clirici ba și o mănăstire de călugări românești strălucită. Tipografie românească încă este acolo și toate șhoalele sînt acolo, pînă la Poezie, Ritorică și cele mai înalte, adecă Filosofia, Teologia" (p. 48). Cît despre populația Transilvaniei, Nicolau afirmă: „Numărul lăcuitorilor Ardealului este la două milioane; românii decît toți ceilalți împreună socotiți cu mult mai mulți sînt".

Lucrarea lui N. Nicolau a adus un material bun pentru vremea sa atît din punct de vedere geografic, cît și istoric. Răspîndirea ei se pare a fi fost mare, deoarece se găsesc multe exemplare și în Țările Române*, fără să mai vorbim de Transilvania și Ungaria.

La 1816 apărea în aceeași tipografie — din Buda — o traducere, desigur numai a unei părți din marea lucrarea a lui I. H. Kampe: *Descoperirea Americei, o carte foarte folositoare. Acum întîi de un iubitor de neamul românesc pre românie tălmăcită și dată afară la lumină.*

Tomul I se prezenta cu 4 figuri, 189 pagini, 7 foi nepaginate. „Cu toată cheltuiala lui Nicola Nicolau din Brașov dată în tipariu", operă oarecum senzațională, plăcută, cultivînd spiritul de curiozitate și alimentînd imaginația cititorilor. Era foarte căutată și a apărut în aproape toate limbile europene. Ungurii o aveau tradusă încă din 1783 („Amerikának feltalalsárol"); în cele două librării din Cluj — a Colegiului reformat și a lui Martin Hochmeister — se vindea ca pîinea caldă [13].

Partea tradusă de Nicolau cuprinde 17 *Povestiri*, în care sînt prezentate cititorilor: pregătirea expediției lui Columb, expediția, calvarul, conflictul cu echipajul etc., toate redate sub forma unor povestiri ale unui părinte spuse copilului său.

Nicolae Nicolau este primul care introduce în literatura și cultura noastră numele abatelui Pierre Blanchard, cunoscut în lumea educatorilor cu a sa *L'école de moeurs* (Paris, 1790), carte citită și des întîlnită în familiile boierilor noștri pentru sănătoasele sale principii de pedagogie morală pe care le cuprindea.

La nouă ani după tipărirea cărții lui Nicolau apărea în tipografia colegiului Sf. Sava din București *Cele dintîi cunoștințe pentru trebuința copiilor care încep a ceti, traducere și prelucrare după Pierre Blanchard. Traduse din franțuzește și adăugate de Grigore Pleșoianul profesor de împrumutata învățătură al școalei naționale din Craiova.* Era, se vede, scriitorul care putea fi utilizat pentru formarea gustului la citit, lectura lui constituind în același timp și un stimulent în formarea morală și intelectuală a tinerimii. Această problemă îl va fi preocupat și pe N. Nicolau cînd a dat spre tipărire — tot la tipografia din Buda, 1819 — ca „pîrgă a ostenelilor" sale: *Plutarh nou sau pe scurt scrierea vieților celor mai vestiți bărbați și muieri a toate neamurile, din cele mai vechi vremi pînă în vremile noastre. În limba franțuzească de Petru Blanchard dată afară. Iar acum întîi pentru Nația română pe românie tălmăcită și dată la lumină* (Tomul I, cu 26 portrete de Lenhardt). „Cu toată cheltuiala D. Nicola Nicolau s-au tipărit". Volumul II a apărut în același an și în aceeași tipografie.

---

* Părerea lui N. Iorga, că „Geografia lui N. Nicolau nu prea răzbătuse la noi" *(Istoria literaturii românești, secolul al XIX-lea*, I, București, 1907, p. 76), nu exprimă adevărul.

[13] G. Bogdan-Duică, *Gheorghe Lazăr*, București, p. 41.

Pentru Johann Heinrich Kampe la unguri, a se vedea dr. Kiss Aron, *A. Magyar nèpiskolat tanitàs tòrtènete*, Budapest, I, 1881, p. 105—109.

Pînă aici nu se poate spune nimic despre traducător ; el întrebuinţează aceeaşi formulă ca şi la celelalte. Abia dedicaţia din fruntea cărţii — către episcopul Gherasim al Romanului — ne relevă pe adevăratul ostenitor al traducerii, de astă dată semnîndu-şi numele, ajutîndu-ne, prin aceasta, să-l identificăm cu acel „iubitor de neamul românesc" de pe coperţile celorlalte cărţi traduse. Reproducem, pentru frumuseţea sentimentelor pe care le exprimă, cîteva aliniate din dedicaţia pe care o semnează :

„Nicolae Nicolau român din Transilvania" (Braşov, 1819) : „Această carte numită *Plutarh nou*, ce cuprinde în sînul său pe scurt istoria a multor bărbaţi, cu duh mare, carii adînc avînd întru inima sa înrădăcinată acea dreaptă şi întru soţietatea omenească tocma de lipsă maximă cum că omul nu atîta şie(şi) precum patriei este născut, cu toate puterile sale s-au nevoit a lucra spre folosul patriei şi noao pildă arătată ne lăsară ca cu fierbinte dragoste, după măsura puterii noastre, să păşim a folosi patriei".

Nu ne spune nimic despre textul după care a făcut traducerea. După originalul lui Blanchard nu o putea face, întrucît era lucru foarte rar pe atunci ca un intelectual ardelean să ştie franţuzeşte ; probabil s-a servit de o versiune germană sau italiană, limbi pe care le cunoştea la perfecţie. Găsim, totuşi, şi elemente noi. Iată ce afirmă în *Înainte cuvîntare :*

„Drept aceaia D. Peter Blanchard în l. franţuzească în anul 1803, în Paris, în 4 tomuri au dat acest *Plutarh* la lumină. Însă şi atunci numai viţiile celor mai interesanţi bărbaţi au ales, care numai pentru franţuzi a fi au socotit, iar multe au trecut cu vederea. Întru acestă românească carte s-au adaos toţi cei lăsaţi şi vestiţi şi alţii, carii pînă acum necunoscuţi încă au fost. Şi pentru ca iubitorii de ştiinţă cetitori, precum cu desfătare cetesc viaţa celor aleşi bărbaţi, aşa şi cu privirea chipului făpturei lor să se îndulcească, am adaos şi chipul fieştecărui * dintre acei bărbaţi a căror viaţă se scrie aicea".

N-avem mijloace la îndemînă pentru a stabili care dintre biografii au fost luate din Blanchard şi pe care le-a scris el, sau le-a lucrat după alţii. Biografia celui din urmă — Matei Corvin — este scrisă de Nicolau. Dovada o face trimiterea de la p. 338 la *Istoria pentru începutul românilor în Dacia* a lui Petru Maior, pentru confirmarea aserţiunii că Matei Corvin era fiul comitelui Ioan Huniade Corvinul şi nu fiul împăratului Sigismund, adică român doar numai după mamă, cum susţineau şi mai susţin unii istorici unguri.

În istoria culturii unui popor nu se înscriu numai operele de creaţie originale, ci şi traducerile, cînd vizează opere de o certă valoare ştiinţifică sau literară. Oare încorporarea lui *Plutarh* culturii franceze, prin traducerea lui Amyot, ori a lui *Homer* în cea germană prin Voss, n-au însemnat în cultura acestor popoare dacă nu un moment, o etapă ? Iată de ce transpunerea — o bănuim din germană — în româneşte a cărţii *Plutarh nou*, apărînd ceva mai tîrziu, cînd şi neamul nostru i-ar fi putut da un contingent de cititori, ar fi ajuns — şi aşa şi trebuia — o carte de mare circulaţie.

N. Iorga îi atribuie lui N. Nicolau şi traducerea cărţii : *Întîmplările războiului franţozilor şi întoarcerea lor de la Moscova* („tălmăcite de pe nemţie de un iubitoriu de neamul românesc şi cu cheltuiala domnealui Alexie Lazăru date în tipari", la Buda, 1814)[14]. Am stat în cumpănă : nu cumva acelaşi Alexie Lazăr, care o editează, să o fi şi tradus, cunoscînd planurile lui de a scoate la Buda o gazetă românească ? Preocupări literare a avut şi el, căci stilul şi ideile exprimate în *Înştiinţarea* sa, anexată la această carte, l-ar indica pentru o asemenea activitate. Dar Alexie Lazăr, care

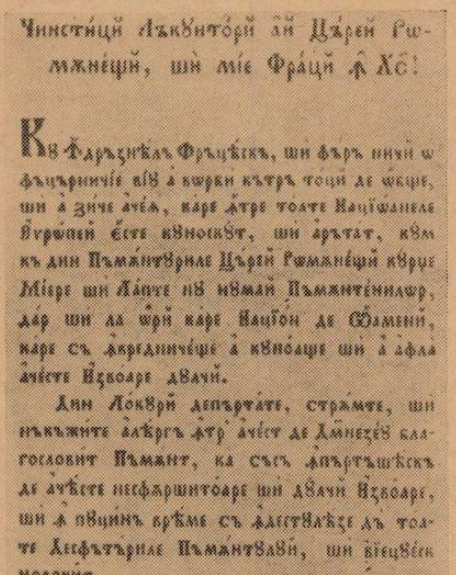
* Exemplarul studiat de noi, din Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România, nu are aceste portrete.

[14] *Istoria literaturii române, secolul al XVIII-lea*, II, p. 337—338.

se mai chema şi Polizu, era un macedonean stabilit în Pesta. Or, cei o mulţime de termeni de origine absolut ardelenească : „prais sau burcuş" (p. 5), în loc de prus sau prusac, sau „socaciu sau bucătariu" (p. 15) şi alţii pledează mai mult pentru Nicolau. Cartea nu prezintă o valoare deosebită : cuprinde memoriile sau jurnalul de campanie al maiorului german angajat în armata rusească Ernst von Pflich, apărute la Dresda în 1813, în tipografia lui Waremhein.

În cuvîntul *Către cetitoriu*, traducătorul mărturiseşte adevăratul motiv care l-a determinat să o tipărească : „...nu pentru ceva dobîndă a mea, ci pentru petrecerea cetitorilor şi pentru ca şi românilor celor ce nu ştiu limbi streine să fie cunoscute aceste mari lucruri ale Europei cu prilejul franţuzeştii Răzmăriţe căzute".

Chiar şi din această sumară prezentare a scrierilor lui Nicolae Nicolau avem suficiente elemente pentru aprecierea activităţii modestului dascăl braşovean. Atît pentru activitatea editorial-literară, cît şi, mai cu seamă, pentru sentimentele de care a fost însufleţit în desfăşurarea ei, merită această tîrzie evocare.



Чинстиці Академіи ай Царей Римлещи, шй міе Фраці ѧ Хс!

Кй Ѧдрѣзнѣлѣ Фрѣцѣскѣ, шй фѣръ нічй ѡ фѫцърнічіе кй а кърѕи кътрѣ тоці де шѣці, шй а зиче ачѣа, каре ѧтре толте Нацїіле Ѣврѡпей Єсте кѣноскѫт, шй ѧрѣтат, кѣм къ дин Пъмѧнтѣрле Царей Римлещи кѣрце Мїере шй Лѧпте нй нѣмай Пъмѧнтѣнилѡр, дар шй ла ѡрй каре Нацїон де Ѻаменій, каре съ ѧкрединчеще а кѣноаще шй а ѧфла ачѣсте Ѣдѣоаре дѣвнй.

Дин Локврй депъртате, стрѧмте, шй нъкъзнте ѧлѣргѫ ѧтр ачѣст де Дмнезеѹ блгословнт Пъмѧнт, ка съ съ ѧпъртъшѣскъ де ачѣсте нєсфършнтоаре шй дѣвнй Ѣдѣоаре, шй а пѣцинѣ врѣме съ ѧлєгѣлѣзе дъ толте Ѧєсфъторле Пъмѧнтѣлѣй, шй вѣєцѣєск норочнт.

Ѧша дар, пре ѻун Пъмѧнт ѧша блгословнт ѧлѣзнд чинева, шй Доканднд кѣнъ-

тѣрй шй фѧпте кѣне съ хрѣнѣм шй пре ачѣст Сѣфлет, ка съ нє дєрдинчем де Фіринцѣ чѣ вѣнтоасе, пре карѣ ѡ нѣдѧждѣм. Дрепт ачѣста, ѡр май дин, шй въ пофтѣск, ка съ нѣвъ дпротнвцй Проніей шй Воннцей Дмнезєщй, съ нѣвъ въръцй Прѣвнчѣй а нѣй да ла Ѧчѣцѣтѣр ѧвѧнд Лєтнре шй Прилєжй, къ маре рѫспѣнс вор да Пъринцій пѣнтрѣ нєлцрежнрѣ Фінлѡр лѡр а врѣмѣ Жѹдецъцій чѣй вѣнтоасе.

Дин Ѧторіа мѣ кѣмнтєцй Дѣмнтєкоастр ла тоцй ачѣстѣ, шй мъ рог а нѣ фі нєтокотнте толте ачѣсте фолоснтоаре Пѣцѣтѣрй шй Ѧдемнѣрй.

НИКОЛАѢ НИКОЛАЄ,
Школархѣ Скоалей дела Голещй.

Facsimilul de mai sus reprezintă introducerea şi încheierea *Chemării cărturarului* transilvănean Nicolae Nicolau, care a fost şi el profesor la şcoala de la Goleşti.

Documentul de faţă, ce se publică pentru prima dată, ne-a fost pus la dispoziţie de prof. dr. docent George Fotino, care îl însoţeşte cu lămurirea de mai jos :

Aaron Florian nu a fost singurul profesor al şcolii de la Goleşti. Nicolae Nicolau a fost şi el chemat de Dinicu Golescu ca profesor la şcoala înfiinţată de el în anul 1826 şi, după cum rezultă din *Chemare*, a fost şi directorul ei. Nu se poate preciza dacă Nicolae Nicolau a precedat pe Aaron Florian la conducerea şcolii, sau dacă a fost chemat ulterior ca dascăl al acestei şcoli, după anul 1830, cînd Aaron Florian a plecat la Craiova. Sigur este că Nicolae Nicolau, fost profesor al şcolii de la biserica Sf. Nicolae din Braşov, a fost profesor şi al şcolii din Goleşti.

Slujește inspecția școlară modernizării și perfecționării învățămîntului?

Învățămîntul cunoaște în zilele noastre experimente și prefaceri în scopul modernizării, optimizării, și sporirii randamentului său. Răspunde inspecția școlară, prin obiectivele, prin metodele și prin tehnicile pe care le folosește acestui proces înnoitor? A devenit ea o activitate științifică care să stimuleze, să perfecționeze și să-i sporească eficiența? Primesc învățătorii și profesorii sprijinul așteptat din partea inspectorului școlar în ridicarea pe o treaptă superioară a activității lor instructiv-educative?

Unor astfel de întrebări ne-am propus să răspundem prin intervențiile de mai jos. Cum inspecția școlară îmbracă nenumărate alte aspecte, invităm și pe alți oameni ai școlii să-și spună părerea în legătură cu cerințele ce se pun astăzi acestui însemnat factor de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului.

Inspecția școlară — mijloc important de perfecționare a personalului didactic și de ridicare a calității procesului de învățămînt

Procesul dezvoltării învățămîntului în ansamblu a cuprins și latura activității de inspecție școlară. Este un fenomen firesc, întrucît, la realizarea sarcinilor ce-i revin școlii, cadrele de îndrumare și control sînt chemate să-și aducă întreaga lor contribuție. *Inspecția școlară există tocmai din necesitatea de a sprijini și a stimula eforturile de îmbunătățire continuă a procesului didactic.* Prin însăși natura sa, inspecția este menită să slujească scopului arătat. Măsura în care se realizează acest deziderat depinde de *gradul de organizare, de priceperea și de eficiența cu care factorii de îndrumare și control știu să îndrumeze activitatea didactică.*

Una dintre realizările importante ale învățămîntului nostru, în domeniul muncii de îndrumare și control, considerăm că o constituie închegarea lui într-un *sistem unitar*, cu forme precise de organizare, cu verigi corelate, cu o tehnică proprie de desfășurare și de valorificare a rezultatelor. În acest proces se conturează, totodată, orientarea, conținutul și mijloacele activității de îndrumare. Deși nu există, în prezent, un regulament al inspecției școlare care să generalizeze experiența dobîndită în acest domeniu și care să stabilească anumite norme de desfășurare, totuși, numeroase probleme și aspecte ale acestei activități, cum ar fi, bunăoară, metodica muncii de îndru-

mare și control, tehnica unor operațiuni, au fost dezbătute în literatura pedagogică. Se poate spune că a fost acumulată o experiență bogată, creîndu-se premisele teoretice pentru închegarea unui sistem de idei, pentru elaborarea unei concepții de ansamblu asupra rolului și a locului inspecției școlare în activitatea generală de dezvoltare a învățămîntului și de perfecționare a procesului instructiv-educativ.

Înțelegerea rolului inspecției școlare în activitatea complexă de conducere a învățămîntului constituie, fără îndoială, o primă condiție pentru sporirea eficienței acesteia.

Activitatea de îndrumare și control — îmbrățișînd multiple aspecte ale activității școlare — cuprinde în sfera preocupărilor probleme ale conținutului învățămîntului (aplicarea planurilor de învățămînt și a programelor școlare, desfășurarea lecțiilor, conținutul științific și educativ al lecțiilor și al tuturor activităților desfășurate cu elevii), nivelul de pregătire a elevilor (calitatea cunoștințelor, formarea deprinderilor), activitatea de perfecționare a cadrelor, realizarea învățămîntului general, întărirea bazei didactico-materiale a școlilor etc.

Pornind de la faptul că în anumite condiții corespunzătoare de lucru rezultatele obținute în pregătirea elevilor sînt în funcție de activitatea profesorilor, de pregătirea politică și profesională a acestora, de măiestria lor pedagogică, *sarcina fundamentală a inspecției școlare o constituie*, după părerea noastră, *îndrumarea cadrelor didactice, studierea și popularizarea experienței pozitive, sprijinirea acelora în activitatea cărora se mai manifestă unele lipsuri.* Din acest punct de vedere, considerăm că este indicat ca activitatea de îndrumare și control să se desfășoare în strînsă legătură cu munca metodică organizată pe plan interșcolar și cu celelalte forme ale sistemului de perfecționare a personalului didactic.

În faza inițială, inspecția școlară avea caracterul unei verificări autoritare a modului în care se desfășura activitatea. Cu trecerea timpului, s-au conturat trăsăturile unui nou tip de inspecție, al cărui obiect îl constituie, sub toate aspectele sale, îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. În noua accepțiune a inspecției școlare, inspectorul școlar devine sfătuitorul permanent al cadrelor didactice, pe care le sprijină în rezolvarea multiplelor probleme legate de organizarea învățămîntului și de desfășurarea activității didactice.

Înțelegerea inspecției școlare ca mijloc de perfecționare a personalului didactic *socotim că implică reconsiderarea* anumitor puncte de vedere asupra muncii de îndrumare și control. In prezent, se face distincție între inspecția cu caracter general, care vizează, îndeosebi, aspectele organizatorice ale activității didactice, și inspecția de specialitate, al cărei obiect este activitatea propriu-zisă de predare. Or, de fapt, acestea sînt strîns corelate. De aceea, considerăm că, *în afară de cazurile în care este necesară rezolvarea unor probleme organizatorice ale învățămîntului, mai ales la începutul unor etape de muncă ce necesită preocupări speciale din partea inspectorilor școlari, ar fi indicat să se efectueze un singur tip de inspecție școlară care să cuprindă toate aspectele procesului didactic, efectuată de inspectori cu un înalt nivel de pregătire.*

O dată cu funcția de îndrumare, se accentuează și *rolul inspectorului ca sfătuitor al cadrelor didactice și ca factor al perfecționării lor.* Îndrumarea primită din partea inspectorilor este necesar să ajute cadrele didactice în vederea participării lor mai active și în mod creator în activitatea instructiv-educativă. În îndeplinirea rolului de perfecționare a învățătorilor și a profesorilor, unul dintre obiectivele *importante spre care* este bine să se îndrepte atenția inspectorului școlar este acela *de a determina domeniile principale în care profesorii controlați au cea mai mare nevoie de ajutor.* Primind o îndrumare corespunzătoare, competentă, profesorii dobîndesc încre-

derea în capacitatea lor de a rezolva problemele activității pe care o desfășoară. Pe de altă parte, procesul de învățămînt este supus unor permanente înnoiri — cunoaște încercări de modernizare, în conținut și metode, de sporire a randamentului său. În acest caz, activitatea școlară este continuu îmbogățită prin îndrumări metodice. Inspecția școlară, alături de toate celelalte mijloace de perfecționare și de informare a cadrelor, este chemată să le facă cunoscute toate acestea și, mai mult decît atît, să-i sprijine atît pe învățători, cît și pe profesori, în introducerea elementelor noi și în aplicarea creatoare a experienței bune, în generalizarea acesteia.

Una dintre metodele cele mai vechi și mai răspîndite în munca de îndrumare și control este *vizita* făcută în clasă. Inspectorul are posibilitatea de a analiza metodele și procedeele folosite de profesor la clasă și poate stabili, împreună cu el, un program de îmbunătățire a activității. Din acest punct de vedere, contribuția inspecției școlare poate fi de un real folos mai mult decît alte forme de perfecționare, avantajul fiind dat de faptul că îndrumarea se realizează nu prin recomandări teoretice, prin expuneri, ci în procesul activității, al aplicării și al confruntării recomandărilor cu condițiile specifice de muncă ale fiecărui profesor. În acest fel, credem noi că îndrumarea realizată prin inspecția școlară este mai eficientă, mai convingătoare, completînd organic acțiunea de perfecționare a profesorilor realizată prin informarea lor generală.

Succesul inspecției este condiționat, în primul rînd, *de pregătirea inspectorului*, care trebuie să fie bine informat asupra problemelor principale privind organizarea învățămîntului, asupra obiectivelor importante ale activității instructiv-educative într-o anumită etapă, să fie un cunoscător profund al specialității sale. *Pregătirea teoretică și experiența didactică pe care le posedă sînt elementele care fac din inspectorul școlar un observator avizat și un îndrumător competent.*

De adăugat, la cele arătate mai sus, că un factor de ordin psihologic care influențează eficiența muncii de îndrumare este opinia ce se formează în rîndul cadrelor didactice asupra rolului inspecției școlare, asupra scopului urmărit de aceasta. Este de dorit ca vizitele inspectorilor școlari să nu provoace în rîndurile celor controlați o atitudine de neîncredere sau de teamă. De aceea, socotim că, în afară de împrejurările cu totul particulare, în care anumite considerente impun să se procedeze altfel, vizitele la orele predate de unii profesori pot fi anunțate, planificate. În astfel de condiții, profesorul simte utilitatea sfaturilor primite pentru rezolvarea problemelor ce-l preocupă.

În practica muncii organelor de îndrumare și control, se folosesc tot mai frecvent pentru sprijinirea perfecționării profesorilor (și aceasta ar trebui făcut pe scară tot mai largă) *convorbirile individuale și colective, organizate periodic, în care inspectorii școlari realizează schimb de păreri, de informații, cu privire la probleme esențiale ale activității didactice*. Remarcăm utilitatea acestei forme de îndrumare a cadrelor nu numai din punctul de vedere al îndrumării pe care învățătorii și profesorii o primesc din partea inspectorilor și metodiștilor, dar și prin faptul că aceștia ajung să se cunoască mai bine unul pe altul, se pot ajuta reciproc, unindu-se eforturile pentru rezolvarea unor probleme de interes comun. Interesul și încrederea pe care inspectorul reușește să le determine în rîndul profesorilor față de aceste discuții, cît și competența lor sînt chezășia succesului unui astfel de mijloc de perfecționare. Dacă la aceasta se adaugă și o evidență a problemelor dezbătute și a progreselor realizate în pregătirea și măiestria fiecărui profesor, eficiența muncii depuse de inspector pe această cale sporește considerabil.

Este cunoscut că, în scopul valorificării constatărilor făcute cu prilejul controlului și pentru orientarea cadrelor di-

dactice, se organizează *reuniunile metodice ale învățătorilor și ale profesorilor*, în școală sau pe plan raional. Deși prin acest mijloc se realizează îndrumarea unui grup de profesori, prezentîndu-se experiența pozitivă și atrăgîndu-li-se atenția asupra unor neajunsuri caracteristice, totuși, merită să reținem faptul că, adeseori, o astfel de valorificare a rezultatelor controlului se efectuează cu multă întîrziere, lăsînd posibilitatea cumulării lipsurilor și greșelilor. Este pozitivă preocuparea unor organe de învățămînt care realizează o valorificare mai operativă a concluziilor desprinse din controlul efectuat, redactînd materiale de îndrumare, buletine interne ale inspecției școlare. Prin aceasta se micșorează și numărul ședințelor cu profesorii și se asigură informarea celor în drept să aplice măsurile preconizate.

Rolul sporit al inspecției școlare în acțiunea de perfecționare continuă a procesului didactic impune cu necesitate îmbunătățirea formelor organizatorice ale acesteia, a tehnicii de lucru, începînd cu planificarea sa și stabilirea obiectivelor, continuînd cu modalitățile de desfășurare și mijloacele de valorificare.

Activitatea de îndrumare și control nu poate fi lăsată numai pe seama priceperii fiecărui inspector și metodist în parte. Dacă obiectul inspecției școlare, activitatea instructiv-educativă, dispune de o tehnică precisă în conformitate cu legile didacticii, controlul și îndrumarea trebuie să reprezinte, în aceeași măsură, o activitate științifică, prin obiectivele ei, prin metodele și prin tehnica ei.

Inspecția școlară are eficiența maximă atunci cînd se bazează pe o profundă înțelegere a procesului instructiv-educativ, pe cunoașterea rolului școlii și a obiectivelor de îndeplinit. Pe această bază își poate clarifica căile și mijloacele care duc la realizarea scopului propus. Totodată, atitudinea creatoare din partea celor ce îndeplinesc inspecția școlară, se răsfrînge pozitiv asupra eficienței îndrumării și implicit a activității didactice. De aceea, ni se pare deosebit de necesar ca toate cadrele care participă la munca de îndrumare și control să supună metodele de lucru unei examinări permanente și să-și aducă contribuția la perfecționarea lor.

Lector univ. ION T. RADU
București

Inspecția școlară — activitate creatoare

I. Probleme ale organizării inspecției școlare

a) *Necesitate și scop*

În contextul general al activității didactice, caracterizat prin introducerea unor metode și procedee noi, care vizează creșterea eficienței educației, inspecția școlară capătă și ea semnificații și sarcini noi impuse de evoluția școlii noastre. Privită prin prisma contribuției pe care o poate aduce la creșterea nivelului calitativ al activității didactice, inspecția școlară își deplasează sarcina din domeniul constatării în cel al orientării. Bineînțeles că elucidarea unor probleme ale activității didactice prin intermediul inspecției școlare trebuie să pornească de la constatări, de la principalele rezultate obținute de cel care constituie obiectul acestei acțiuni, dar nu poate rămîne la acest nivel. Pentru ca inspecția școlară să fie eficientă este necesar să se clarifice anumite probleme, printre care se pot enumera: nivelul experienței *învățătorului sau profesorului inspectat*, în raport cu cerințele pedagogice, preocuparea pentru rezolvarea problemelor

noi, ridicate de predarea disciplinei respective, stabilirea elementelor definitorii ale stilului de muncă al celui inspectat etc. Concepută astfel, inspecția școlară capătă un pronunțat rol educativ, de influențare a activității didactice. O precizare, însă, se impune. Factorul determinant al progresului activității didactice rămîne pasiunea fiecărui educator, neliniștea interioară care determină în mod continuu căutări în vederea realizării sarcinilor instructiv-educative la un nivel superior.

În misiunea ei de a influența activitatea didactică, inspecția școlară are sarcina ca, pornind de la o anumită realitate, să stabilească *cauzele* care au determinat-o și să întrevadă *soluții* pentru orientarea ei pe o linie progresivă. Este vorba de stabilirea cadrului general al activității și a jaloanelor orientative și nu de rezolvarea anumitor cazuri cum, în mod nejustificat, se așteaptă uneori. Privită astfel, inspecția școlară constituie unul dintre factorii capabili să contribuie la perfecționarea activității didactice.

Factorii care determină necesitatea inspecției școlare pot fi diferiți. Ar putea fi luați în considerație, printre alții, următorii: deficiențe în organizarea muncii într-o anumită unitate școlară, insuccese în pregătirea elevilor, depistarea experienței pozitive, popularizarea unor metode noi de muncă, stabilirea nivelului de cunoștințe al elevilor într-o anumită perioadă a anului școlar, cunoașterea stilului de muncă al unor colective didactice etc. Prin urmare, inspecția școlară are la bază un motiv care-i determină scopul.[1] Pentru a-l atinge, inspecția școlară trebuie să fie organizată, ceea ce își găsește expresia în planul întocmit în acest scop și care cuprinde: obiectul inspecției, conducătorul brigăzii (cînd inspecția se efectuează în brigadă), inspectorii și metodiștii care participă la acțiune, fixarea sarcinilor pentru fiecare membru al brigăzii, data, durata, obiectivele de urmărit, mijloacele de realizare, prezentarea concluziilor în consiliul pedagogic sau comisii metodice, alte acțiuni ce decurg din acțiunea de control.

Ne vom ocupa numai de unele elemente enunțate.

b) *Obiectivele inspecției școlare.* Inspecția școlară urmărește anumite obiective, un anumit scop „care dă finalitate acțiunii educative"[2]. Obiectivele, în general, sînt determinate de doi factori: realizarea cerințelor generale pe care societatea le pune în fața școlii și care se reflectă în problematica științei educației[3] și situații specifice din unitățile școlare. Acești doi factori, unul de factură generală, iar celălalt de factură particulară, ne permit să constatăm în ce măsură și la ce nivel sarcinile generale trasate de partid și de stat sînt realizate în practica didactică.

Dacă ne referim la influența primului factor asupra conținutului inspecției școlare constatăm orientări noi care nu pot fi trecute cu vederea, cum ar fi: folosirea mijloacelor audio-vizuale, realizarea caracterului formativ al procesului de învățămînt, aplicarea unor principii ale învățămîntului programat, corelarea

---

[1] George Văideanu, *Inspecția școlară, activitate științifică de studiu, apreciere și de perfecționare a procesului instructiv-educativ*, Revista de pedagogie nr. 3/1965, p. 65.

[2] V. Bunescu și P. Bărbulescu, *Sistemul muncii educative în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 97.

[3] Ștefan Bîrsănescu, *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967; Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale și aplicative în domeniul educației*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1966; D. Todoran, *Dimensiunile educației și opera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1966.

lecției cu alte activități care să ducă la dezvoltarea capacității de interpretare și de independență în gîndire, dezvoltarea pasiunii pentru munca didactică etc. Chiar numai aceste cîteva preocupări ale pedagogiei contemporane arată necesitatea ca obiectivele inspecției școlare să cuprindă probleme de actualitate, care contribuie la realizarea scopului educației din societatea noastră, deoarece „în scopul educației se proiectează și se manifestă necesitățile și cerințele sociale obiective, impuse de nivelul de dezvoltare a unei anumite societăți, nu a „societății în general" [4].

Apare, deci, necesitatea ca inspecția școlară să nu se reducă la o activitate de înregistrare, ci să stabilească nivelul activității didactice a unității controlate, în planul cerințelor generale și de actualitate. Realizarea acestei sarcini conferă inspecției școlare un caracter dinamic și mobilizator.

c) *Mijloacele de realizare a obiectivelor propuse.* În ordine logică, după fixarea obiectivelor (ceea ce alcătuiește tematica de control) urmează fixarea mijloacelor de realizare, fixarea tehnicii de lucru. Tehnica de lucru este determinată de obiectivele fixate și indică poziția organului de control. În unele cazuri, poate avea o atitudine de expectativă, de observare, iar alteori poate interveni direct în activitatea didactică. De pildă, dacă se urmărește modul în care sînt realizate principiile didactice la lecții atunci se vor folosi, cu precădere, observarea și analiza lecțiilor ; dacă se urmărește stabilirea nivelului de cunoștințe al elevilor se vor folosi lucrările de control, discuția cu elevii, analiza produselor activității elevilor etc.

În fixarea mijloacelor, trebuie avut în vedere următoarele : personalul care face parte din brigadă (profesori și metodiști cu prestigiu), metodele de investigație, elementele necesare concluziilor, materialul de cercetat.

II. Pregătirea inspecției școlare

Brigada de control trebuie să aibă o concepție unitară asupra principalelor probleme cuprinse în tematica de control. De pildă, dacă se cercetează eficiența sistemului de notare, este necesar să se aibă în vedere multiplele funcții ale notei : apreciativă, stimulativă, socială etc. În cazul cercetării problemelor legate de însușirea temeinică a cunoștințelor de către elevi, trebuie avute în vedere : sistemele de lecții, logica sistemului de noțiuni, etapele generalizării și abstractizării, locul repetării etc. Fiecare disciplină își are, firește, problemele sale de conținut și de metodică. Există însă laturi ale activității referitoare la legile generale ale învățării, în care se cere o unitate de interpretare.

Munca de îndrumare implică o activitate de documentare asupra aspectelor teoretice și practice supuse cercetării. Documentarea asupra obiectivelor și tehnicii de lucru necesită o pregătire cu caracter general, care, așa cum arată experiența, este bine să fie făcută de conducătorul brigăzii și se referă la aspectele generale ale obiectivelor propuse. Urmează apoi, documentarea în problemele ridicate de sarcinile pe care le are de îndeplinit fiecare membru al brigăzii. De exemplu, la una dintre inspecțiile școlare, printre alte obiective, a figurat și contribuția activității independente în procesul de formare a *atitudinii conștiente* față de muncă la elevi. Pregătirea generală a constat în informarea asupra problemelor legate de această trăsătură, indicîndu-se următorul material bibliografic : capitolele : *Motivația* și *Deprinderile* din *Psihologia generală*, sub redacția prof. Al. Roșca ; capitolul *Educația prin muncă și formarea atitudinii conștiente față de muncă* din *Pedagogia* de A. Dancsuly, A. Chircev și A. Mano-

[4] D. Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1966, p. 11.

lache ; *Contribuții la sistemul muncii educative în școală*, din „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966 ; *Despre atitudinea față de învățătură*, din „Revista de pedagogie" nr. 10/1966 ș.a. Fiecare membru al brigăzii a continuat această muncă, documentîndu-se asupra contribuției pe care o poate aduce disciplina de specialitate la formarea acestei trăsături.

Cunoașterea programelor de învățămînt și a lecțiilor nu poate fi rezumată numai la conținutul lor. Este necesar să se cunoască, în mod deosebit, dificultățile pe care le întîmpină elevii în asimilarea cunoștințelor din tema respectivă și ce probleme noi apar în legătură cu sistemul de noțiuni din care fac parte noțiunile predate.

III. Desfășurarea inspecției școlare

Desfășurarea inspecției școlare începe prin cunoașterea condițiilor de muncă și a activității celui inspectat, ceea ce deschide, pentru cel care controlează, perspectiva aprecierii juste a activității. În felul acesta, se evită aprecierile limitate numai la secvența de timp în care are loc inspecția. Activitatea prezentă cuprinde în ea o anumită experiență și, în același timp, germenii unor rezultate viitoare. Ambele aspecte conțin elemente care ajută la interpretarea datelor acumulate în cadrul inspecției. Aprecierile trebuie să țină seama de aceste elemente, punînd însă accentul pe datele prezente, pe rezultatele obținute și nu pe intenții. Experiența constituie un factor activ în activitatea didactică în măsura în care determină progresul, în măsura în care duce la depășirea nivelului experienței dobîndite. În această privință, cunoașterea preocupărilor, a ceea ce provoacă frămîntări și căutări în activitatea didactică a celui inspectat are un rol foarte important, constituie, de fapt, concepția sa asupra activității pe care o desfășoară și care se reflectă în planul de activitate. Orice pedagog știe că activitatea didactică este o muncă de creație nu o improvizație. Cine se gîndește la ceea ce are de făcut pentru realizarea unui anumit scop, se gîndește și la ceea ce este necesar să cuprindă planul respectiv : obiective, termene, mijloace de realizare, responsabilități și tot ceea ce crede că este necesar. Firește, nu rubricația determină calitatea unui plan și nici nu se pot impune anumite șabloane. Practica este aceea care determină calitatea unui plan. Dar nici nu se poate nega necesitatea lui, așa cum se întîmplă uneori, sub masca creativității.

Munca de informare asupra activității cadrului didactic controlat urmărește acumularea datelor în vederea realizării obiectivelor inspecției. În ansamblul metodelor folosite,[5] asistențele la lecții ocupă un loc central. Lecția poate fi observată și cercetată din mai multe puncte de vedere[6]. Considerăm important ca observațiile să polarizeze în jurul realizării sarcinilor didactice ale lecțiilor asistate, privite în sistemul de lecții din care fac parte. Asistăm în unele cazuri la considerarea lecției mai mult din punctul de vedere al subiectului, decît al obiectului. Or, în cadrul lecțiilor elevii au anumite sarcini (să-și însușească un anumit volum de cunoștințe, priceperi și deprinderi) și în funcție de ele educatorul procedează într-un anumit fel. Iată cîteva exemple : în predarea celei de-a doua zeci, la lecție s-a folosit numai mănunchiuri de cîte zece unități, fără a se observa că sarcina elevilor este de a-și reprezenta zecea ca o singură unitate, ceea ce implică un grad superior de generalizare ; la o lecție de gramatică (subordonatele concesivă și consecutivă) s-a pus accentul pe recunoașterea acestor categorii cu ajutorul întrebărilor, deși principalul consta în înțelegerea raporturilor față de regentă.

Deși lecția rămîne activitatea de bază de informare și de formare a tineretului școlar, aportul altor activități — cum ar

---

[5] George Văideanu, *op. cit.*, p. 70.

[6] George Văideanu și D. Grigoriu, *Lecția ca obiect al procesului de control și îndrumare*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1965, p. 30.

fi activitatea independentă, activitatea în afară de clasă — nu mai poate fi neglijat. De aceea, ele trebuie să capete o pondere mai mare în cadrul inspecției școlare și, deci, în aprecierea activității cadrelor didactice inspectate.

În timpul cercetării obiectivelor care formează obiectul inspecției școlare, pot apare probleme noi, elemente, care, deși nu caracterizează stilul de muncă al celui inspectat, nu pot fi trecute cu vederea. Așa este cazul cu unele insuccese la lecțiile asistate sau cu unele elemente care nu pot fi surprinse decît într-o anumită situație. Cel care controlează este obligat ca, urmărind anumite obiective, să aibă atenția distributivă — dacă ne putem exprima așa — pentru a surprinde aspecte ce ar putea rămîne neobservate. Prin urmare, este necesar ca cel care controlează să dovedească o mare receptivitate, să adune un material faptic bogat și să nu se lase furat de aparențe. Aceasta implică cercetarea activității pe verticală, avînd mereu prezent obiectul activității didactice — elevii. Afirmațiile că lecțiile și-au ajuns scopul, cînd de fapt în partea finală abia se anunță cîte un elev la răspuns, sau că lecțiile și-au atins scopul numai pentru că au urmat un anumit drum metodic, nu sînt în măsură să satisfacă exigențele actuale ale inspecției școlare. Rezultă necesitatea ca observațiile să nu se reducă la înregistrări de fapte sau la aprecierea activității numai după planuri. Aprecierile făcute numai pe baza planurilor de activitate nu sînt concludente, întrucît un plan de activitate este eficient în măsura în care reflectă preocupări și facilitează realizarea sarcinilor propuse.

Inspecția constituie, în mod indirect, un schimb de experiență, întrucît anumite metode și procedee pot fi popularizate. Această sarcină a inspecției școlare, mai puțin evidențiată, capătă o importanță deosebită din punctul de vedere al aportului pe care poate să-l aducă la optimizarea procesului de învățămînt. Chiar în cazurile cînd rezultatele la catedră ale celui inspectat sînt foarte bune, considerăm necesar să i se ofere și alte ipoteze de lucru, care-i pot îmbogăți experiența și-i pot crea preocupări pentru activitatea viitoare.

GHEORGHE SIRETEANU
inspector metodist, Secția de învățămînt a Regiunii Iași

Sînt suficiente actualele exigențe ale inspecției de specialitate?

Inspecția de specialitate are ca primă trăsătură „individualizarea" procesului de învățămînt la un anumit obiect, într-o perioadă de timp bine precizată, vizînd activitatea unor cadre didactice de aceeași specialitate. Ca parte integrantă a unui proces mai complex, ea trebuie să reflecte acest proces și să constituie un document autentic, chemat să contribuie la generalizarea experienței înaintate sau la remedierea unor deficiențe.

Deși vizează un singur obiect de învățămînt, inspecția de specialitate are un caracter „frontal". La o primă privire pare paradoxală această afirmație, dat fiind faptul că inspecția frontală nu vizează un singur obiect, un singur cadru didactic etc. Caracterul frontal al inspecției de specialitate este dat de încadrarea obiectului în ansamblul procesului de învățămînt, ca și de încadrarea activității cadrului didactic inspectat în activitatea generală a școlii din care face parte. Inspecția de specialitate trebuie să aibă în vedere sistemul de muncă al cadrului didactic inspectat, aportul adus de obiectul pe care-l predă la

educația elevilor, precum și reflectarea întregii activități în rezultatele obținute de ei la învățătură.

În cadrul activității instructiv-educative, se va urmări în primul rînd *activitatea la clasă* a cadrului didactic, asistîndu-se la un număr de lecții (în funcție de cunoașterea cadrului didactic și de experiența celui care efectuează inspecția). Urmărind nemijlocit această activitate, organul de îndrumare și control se va referi în special la: — conținutul științific și măsura în care acesta reflectă cerințele programei școlare; orientarea ideologică și politică a lecțiilor, măsura în care se folosește în mod just conținutul lor în această direcție; conținutul educativ și valoarea formativă a lecțiilor; desfășurarea metodică a lecțiilor; utilizarea materialului didactic corespunzător și a mijloacelor moderne audio-vizuale în predare; utilizarea justă a manualelor școlare, formarea deprinderilor de muncă independentă cu manualul și cartea; dozarea temelor pentru acasă, explicarea lor și efectuarea controlului caietelor elevilor; realizarea ritmică a planului calendaristic; activitatea creatoare a cadrului didactic legată de conținutul și de metodica predării lecției; măiestria și tactul său pedagogic; activitatea la clasă din trecut și felul cum aceasta se reflectă în nivelul de pregătire al elevilor, în profunzimea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, convingerilor și sentimentelor acestora; conduita morală a elevilor, disciplina, atitudinea față de muncă etc.

Se va avea în vedere, în al doilea rînd, *activitatea în afară de clasă*, care comportă, de asemenea, urmărirea unor obiective importante, între care amintim: sprijinul acordat elevilor prin meditații, consultații și alte forme de ajutorare; contribuția adusă în cercurile de elevi, de activități cultural-artistice și sportive, concursuri etc.; dezvoltarea dragostei elevilor pentru lectura în afară de clasă și îndrumarea acestei lecturi ș.a.

În scopul redării mai sistematice a obiectivelor inspecției de specialitate, prezentăm unele aspecte importante privind activitatea educativă a cadrului didactic, menționînd, totodată, măsura în care această activitate se împletește cu cea *instructivă*. Între aspectele importante cercetate se înscriu: educația ideologică și politică a elevilor și contribuția adusă de cadrul didactic inspectat la cunoașterea politicii P.C.R.; contribuția adusă la formarea concepției materialist-științifice despre lume și viață; pregătirea elevilor pentru viață, orientarea lor profesională; educația morală a elevilor; educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar, în lumina ultimelor documente de partid; contribuția adusă la educația voinței și a caracterului elevilor, la formarea colectivului de elevi; contribuția adusă la educația estetică a elevilor; preocuparea pentru continua sa perfecționare și ridicare a nivelului calificării profesionale; participarea la munca metodică din școală, raion sau oraș (comisia metodică, consiliul pedagogic, cerc pedagogic, consfătuiri etc.); preocuparea pentru îmbunătățirea manualelor, a programelor școlare, confecționarea materialului didactic; participarea la sesiunile de comunicări științifice ale cadrelor didactice, elaborarea de lucrări științifice de specialitate și metodică, publicate sau susținute în diferite ocazii; activitatea metodico-științifică desfășurată după obținerea gradelor didactice.

În ceea ce privește modul de *efectuare a inspecției de specialitate*, ne reținem atenția în mod deosebit două situații cu totul nefirești. Una dintre ele este aceea în care inspecția de specialitate *consemnează anumite lipsuri* în activitatea cadrului didactic inspectat, dar *de care, din păcate nu se ține seama la inspecția specială pentru acordarea gradului didactic*. Ca urmare a acestui fapt, nota la inspecția specială este nereală, mult prea mare raportată la nivelul teoretic de pregătire consemnat de examenul de definitivat. Să ilustrăm această afirmație printr-un singur caz concret. O profesoară din raionul Cîmpeni a fost inspec-

tată în 1964 și în 1966 de către două brigăzi de inspectori, una a raionului și alta a regiunii Cluj. În ambele ocazii, s-au constatat aproximativ aceleași lipsuri : „Nu se controlează temele și nu se apreciază cunoștințele elevilor cu note. Comunicarea noilor cunoștințe se face nesistematic. Profesoara anunță subiectul și dă definiția adjectivului și după aceea trece la analiza exemplelor, procedînd tocmai invers de cum ar trebui... Este necesar ca tovarășa profesoară să vorbească corect în fața elevilor, evitînd regionalismele și pronunțarea silabisită cu accent pe ultima silabă" etc. (extras din procesul-verbal din 1964. În procesul-verbal din 1966, inspecția de specialitate consemnează între altele : „Unii (elevi) chiar de clasa a VIII-a nu au un scris caligrafic și ortografic corespunzător, unii (puțini la număr) scriu substantivele proprii cu literă mică — ceea ce nu este permis la această clasă, alții întîmpină greutăți în exprimarea scrisă și orală ; insuficient pot analiza singuri conținutul operelor literare, fiind nevoie a se interveni din partea tov. profesoare mereu cu întrebări, nu se antrenează suficient elevii să expună singuri cunoștințele" etc. Inspecția specială, însă, notează ca „foarte bună activitatea instructiv-educativă", calificînd-o cu nota 9, fără să țină seamă de cele consemnate anterior. Profesoara este respinsă la definitivat la specialitate, în urma greșelilor de conținut și de ortografie la lucrarea scrisă, ca și a modului simplist, școlăresc și superficial de prezentare de la proba orală, fără a se mai prevala de nota obținută la inspecția specială.

Cea de-a doua situație consemnează concordanța dintre inspecția de specialitate efectuată în anumite perioade și inspecția specială pentru acordarea gradului. Între aceste două și notele obținute la examenele pentru acordarea gradelor ar trebui să existe de asemenea concordanță — sau cel puțin deosebiri minimale. De multe ori, acest deziderat se realizează. Alteori există însă un decalaj simțitor între activitatea practică la catedră — consemnată și notată în procesele-verbale de inspecție — și între notele obținute la examen. Ne vom referi la un singur caz ilustrativ, menționînd că, din păcate, se pot da multe exemple de această factură. Prof. F. E. din orașul Cluj, în luna mai 1966, este inspectată la limba română. Se constată o anumită stare de fapt și se face o recomandare, după ce se arată că : „Elevii au dovedit că ei cunosc temele respective". La inspecția specială din aprilie 1967 pentru acordarea gradului obține nota 9 la activitatea instructiv-educativă. La lucrarea scrisă la examenul de specialitate nu este în măsură să scrie nici un rînd despre nuvelistica lui Ion Slavici și nici nu este în stare să facă analiza textului dat din G. Călinescu, obținînd nota 2.

Am căutat să prezentăm succint unele probleme ale inspecției de specialitate. În cele ce urmează, ne propunem să arătăm unele cerințe actuale, menite să ridice eficiența inspecției de specialitate. Ne referim, în primul rînd, la faptul că *inspecția de specialitate este* — și trebuie să fie — *o pîrghie importantă în perfecționarea continuă a cadrelor didactice*. Pentru a se ajunge la aceasta, credem că este necesar să dispară decalajul existent între funcția constatativă a inspecției de specialitate și cea de îndrumare (am îndrăzni s-o numim formativă). Pe bună dreptate se pune întrebarea cu ce s-au ales cadrele didactice inspectate, cînd în cele 3 pagini ale procesului-verbal, partea introductivă ocupă un loc preponderent, iar concluziile finale două rînduri ? Depășind acest impas, va trebui să se meargă mai departe, în sensul ca inspecția de specialitate, prin documentele încheiate, să fie în măsură să *generalizeze experiența înaintată a cadrelor didactice și a școlilor și să stimuleze în continuare activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice*. În acest sens, procesul-verbal — ca document oficial — nu ar rămîne literă moartă, ci ar avea un puternic caracter stimulativ, cu implicații directe în munca

de perfecționare a cadrelor didactice. Toate acestea presupun însă o temeinică pregătire de specialitate și pedagogică — lăsăm la o parte celelalte calități — din partea organelor de îndrumare și control. Numai în felul acesta se ajunge la specialistul cu o înaltă calificare, la competența inspectorului școlar. La acestea se adaugă necesitatea autoperfecționării continue, fără de care inspectorul rămîne în urmă față de problemele actuale care se pun învățămîntului. Rutina nu poate suplini golurile din pregătirea lui profesională. Pe lîngă crearea condițiilor optime de muncă ce trebuie asigurate din partea forurilor competente, *este necesar să se organizeze* — cu un conținut mult mai bogat ca pînă acum — *cursuri de perfecționare pentru inspectori* care să aibă un fond comun pedagogic și metodic, dar diferențiate pe specialități. *Un sprijin și mai eficient trebuie să aducă în această direcție și presa noastră pedagogică*, prin publicarea unor studii sau articole privitoare la inspecția școlară, atît în ceea ce privește problemele de conținut, cît și cele de metodologie.

Din experiența prilejuită de efectuarea *inspecțiilor speciale pentru acordarea* gradelor didactice, ca și din experiența efectuării sutelor de ore de asistență la clasă cu ocazia inspecțiilor școlare, rezultă, după părerea noastră, *necesitatea notării inspecției de specialitate*. Fie că este vorba de note sau calificative, acest sistem este consemnat în tradiția școlii noastre și putem afirma fără nici un risc că el a dat bune rezultate. Revenirea la această experiență pozitivă va duce la mărirea exigenței și răspunderii organului de îndrumare și control, va spori finalitatea inspecției de specialitate.

Prof. MAXIMILIAN BENDORFEANU
director I.P.C.D.-Cluj

Inspecția școlară tematică

În sistemul muncii de îndrumare și de control al procesului de învățămînt, inspecția școlară tematică ocupă un loc important prin natura, scopul și eficiența sa. Specificul și importanța inspecției tematice constă în faptul că aceasta, spre deosebire de inspecția frontală, are o sferă de cuprindere limitată (1—2—3 obiective) și, datorită acestui fapt, permite cercetarea problemelor în profunzime.

Inspecția școlară tematică se plasează aproape obligatoriu în anumite etape ale anului școlar, cu probleme ce se reiau pe nivele superioare sau cel puțin cu îmbunătățiri. De aici, concluzia că inspecția tematică, prin însuși scopul său, își găsește loc în tot cursul anului școlar.

Prin definiție, inspecția școlară tematică are ca sarcină să urmărească anumite probleme ale muncii instructiv-educative, fie pentru cunoașterea, generalizarea și popularizarea experienței pozitive, fie pentru înlăturarea unor lipsuri din activitatea didactică. Iată cîteva exemple de inspecții tematice efectuate de noi: sporirea eficienței lecțiilor, desfășurarea recapitulării finale, caracterul de sistem al muncii educative și eficiența lui, educarea ideologică și politică a elevilor din clasele X—XI.

Eșalonarea temelor pentru controlul și îndrumarea activității școlilor trebuie *să capete caracter de sistem*. Caracterul de sistem este cu atît mai necesar, cu cît din el rezultă îndrumarea sistematică și pe nivele a unităților școlare. În acest

caz, se cere să pornim de la teme mai ample și comune spre teme care evidențiază probleme însemnate în munca instructiv-educativă, adresîndu-se aceloraşi clase. În caracterul de sistem includem și eșalonarea sistematică a școlilor în ceea ce privește controlul și îndrumarea lor.

Un alt aspect al inspecției școlare tematice se referă la *organizarea și planificarea acesteia.* În acest scop, considerăm că trebuie să avem în vedere următoarele:

— raportul dintre inspecția curentă frontală și inspecția curentă tematică, dînd prioritate inspecției frontale, deoarece cuprinde toate aspectele activității din școală. Dacă s-ar efectua în școli numai inspecții tematice, unele laturi ale activității didactice din școlile respective ar rămîne necontrolate perioade îndelungate de timp. Deci, se impune o alternanță judicioasă a inspecțiilor frontale și a celor tematice în unitățile controlate, în funcție de:

— situația concretă din anumite școli (de exemplu, o activitate necorespunzătoare privind legătura dintre școală și familie, privind exprimarea scrisă și orală a elevilor, încadrarea școlilor cu personal didactic ș.a.);

— aplicarea unor prevederi noi ale Ministerului Învățămîntului (aplicarea Regulamentului școlar, predarea limbilor moderne, predarea educației fizice pe sexe, practica agricolă continuă de 6 zile ș.a.);

— etapa anului școlar în care ne aflăm (nivelul de pregătire al elevilor la sfîrșitul trimestrelor, organizarea și planificarea muncii, precum și școlarizarea și frecvența elevilor la început de an școlar).

La stabilirea principiilor organizării și planificării inspecției tematice, să se țină seama de: precizarea clară a obiectivului principal al inspecției tematice, caracterul organizat și sistematic al controlului tematic, continuitatea inspecției tematice. Pe tot parcursul desfășurării inspecției școlare tematice se urmărește respectarea acestor principii, de realizarea cărora depinde succesul activității de îndrumare și control. De aceea, opinăm ca într-o școală, deși s-a planificat o inspecție frontală, dacă se constată serioase lipsuri la una din laturile activității, să se renunțe la inspecția frontală, efectuîndu-se o inspecție tematică care să aibă ca obiectiv latura respectivă a activității.

În organizarea și desfășurarea inspecției școlare tematice, ca, de altfel, și în inspecția școlară frontală, un loc important merită să i se acorde, după părerea noastră, *metodicii controlului*, de care depind exactitatea informării și formulării constatărilor și concluziilor și, bineînțeles, măsurile și sarcinile de viitor.

În alegerea metodelor, considerăm necesar să se țină seama de obiectivul urmărit de inspecția tematică. De exemplu, la controlul nivelului de cunoștințe al elevilor se cercetează documentele școlare, lucrările elevilor, se dau lucrări de control, se țin lecții de control etc. Se au în vedere, de asemenea, obiectul și clasa, metodele folosite în controlul și îndrumarea anterioară, precum și competența și experiența colectivului care execută controlul. Alegerea judicioasă a metodelor asigură de fapt succesul inspecției, în sensul că datele culese au exactitatea necesară, aprecierile se evidențiază clar și fără presupunere, constatările au un suport amplu de argumente și, în consecință, îndrumările sînt eficiente, oportune și pline de autoritate.

O metodă importantă folosită în control rămîne, desigur, *observarea.* Folosind această metodă înseamnă de fapt că facem o investigație. Fără a depăși cadrul analizei, precizăm că acesteia, în desfășurarea ei, i se cere să îndeplinească

anumite criterii științifice: să se repete, să se aplice în condiții variate, să fie obiectivă, exactă și sistematică, să fie competentă (să știm cum să observăm, în ce condiții și cînd să observăm). Prin această metodă se poate strînge un bogat material faptic necesar pentru aprecieri și concluzii. De exemplu, la Școala generală Vicov Sud-Est, pentru a constata nivelul de pregătire al elevilor, am folosit observarea la lecții, le cercurile pe materii etc. S-a urmărit aceeași clasă la mai multe lecții și într-o anumită succesiune, notîndu-se exact fenomenele la care s-a asistat. Pe această cale s-a obținut un material faptic bogat, care, completat cu cel oferit de alte metode folosite, ne-a dus la concluzii judicioase. Am putea spune că observarea se folosește din momentul intrării în școală și pînă la terminarea inspecției și chiar mult după aceea.

O altă metodă folosită în inspecția școlară tematică este *discuția* (convorbirea). Aceasta este o cale de informare, de analiză și de constatare deosebit de valoroasă. Se pot organiza discuții cu învățătorii, profesorii, părinții, precum și cu elevii. De exemplu, după ce am asistat la lecții sau la alte activități, organizăm o discuție de informare, ce se poate referi la părerea profesorului asupra locului și importanței obiectului pe care îl predă, la sistemul muncii instructiv-educative (aprecieri asupra nivelului predării disciplinei respective, justificarea folosirii anumitor metode, procedee și mijloace de predare ș.a.), care, în ultimă instanță, sînt elementele de bază ale autoanalizei, fără de care nu se poate realiza perfecționarea continuă, autodepășirea continuă.

Convorbirea de îndrumare se referă la conturarea a tot ceea ce este valoros în munca unui cadru didactic și, în mod special, la stabilirea direcțiilor pentru munca viitoare. Într-o astfel de convorbire, inspectorul reliefează aspectele pozitive și negative ale activității controlate, clarifică eventualele confuzii și greșeli de ordin științific, ideologic, metodic, dînd îndrumări care să deschidă o perspectivă în activitatea de viitor a cadrelor didactice inspectate.

Studierea *documentelor școlare* ne ajută să cercetăm modalitățile de planificare a materiei, de întocmire a planurilor de lecții ritmicitatea notării în catalog, temele și conținutul lucrărilor din caietele elevilor etc.

În cadrul inspecției școlare tematice deosebit de important este *controlul temelor elevilor, al caietelor de notițe și al celor de desen.* Pe lîngă concluziile ce se desprind referitor la nivelul pregătirii elevilor, aflăm o serie de aspecte ale muncii desfășurate de profesor la lecții (folosirea desenului, a schemelor, a experiențelor și a demonstrațiilor etc).

O metodă cu funcție specială și anume aceea de a constata nivelul de pregătire al elevilor, la un anumit moment dat, este *metoda lucrărilor de control.* Această metodă poate fi folosită atît în controlul frontal, cît și în cel tematic. Considerăm că ea ne ajută să precizăm nivelul de pregătire al elevilor, cel puțin la o anumită temă sau capitol, să verificăm exigența profesorului și să comparăm rezultatele între clase și școli, să constatăm nivelul muncii independente a elevilor. Întrebările, exercițiile sau problemele sînt alese fie de învățător sau de profesor fie de inspector cu acordul cadrului didactic după care se trece la efectuarea lor de către elevi. De obicei, aceste lucrări se cere să fie conduse de învățător sau de profesor în prezența inspectorului școlar. Lucrările sînt corectate tot de învățător și de profesor și apoi verificate de inspector și aceasta din două motive: a) ca să se poată urmări exigența și justețea în apreciere, b) ca să se constate nivelul de pregătire al elevilor.

În efectuarea inspecției, indiferent de tipul ei, metodele mai sus menționate se completează și se influențează reciproc. În realitate, ele se folosesc simultan, se referă la aspecte diferite. Uneori, în cercetarea aceluiași fenomen pot interveni toate metodele. De exemplu, la Școala generală Arbore, pentru a urmări calitatea valorificării potențelor educative din lecții, s-a asistat și s-a observat activitatea desfășurată pe momentele lecției, s-au cercetat documentele școlare, s-a discutat cu elevii și cu cadrele didactice care predau la clasa a VIII-a.

Pe baza observației, a discuției de informare și, în general, pe baza tuturor mijloacelor de investigație, inspectorul școlar apreciază nu numai lecțiile asistate, care prin natura lor au destule elemente subiective, ci și întreaga activitate desfășurată la obiectul sau la clasa respectivă. De aici rezultă grija deosebită a organului de control pentru exactitatea aprecierii și pentru forma în care este expusă aceasta.

Una dintre condițiile care asigură eficiența inspecției școlare este *valorificarea ei.* Inspecția școlară tematică poate fi valorificată pe două căi: în cadrul inspecției, în afara inspecției.

În practica inspecției școlare se mai adoptă forme și metode ineficiente, care nu răspund cerințelor de stringentă actualitate din școli. Adeseori, inspectorii se ocupă prea mult de probleme organizatorice și gospodărești în dauna muncii cu cadrele didactice.

Îmbunătățirea muncii de control și de îndrumare printr-o gamă variată de forme și de metode este o sarcină principală a organelor de conducere a învățământului în etapa actuală, cînd în fața învățămîntului au fost puse cerințe deosebit de importante pe linia dezvoltării și perfecționării lui. Pentru a traduce în viață aceste sarcini, pentru a mobiliza cadrele didactice, este necesar să știm să le analizăm bine munca, să găsim cele mai bune mijloace de înlăturare a lipsurilor și rămînerilor în urmă, să le înarmăm cu înțelegerea perspectivelor.

Prof. PETRE BEJENARU
șeful Secției învățămînt
a Raionului Rădăuți

Valorificarea constatărilor și concluziilor inspecției școlare

Activitatea complexă de studiere a procesului de învățămînt desfășurată de organele de control și îndrumare pe timpul inspecției școlare se încheie, în mod firesc, cu concluzii și măsuri prin care se urmărește, pe de o parte, continua perfecționare a pregătirii și activității cadrelor didactice, iar pe de altă parte, sporirea eficienței procesului instructiv-educativ. Concluziile finale sînt de fapt rezultatul *unui proces complex de studiere, de analizare și de sintetizare* a activității, a experienței cadrelor didactice inspectate.

Etapa prelucrării și interpretării materialului faptic considerată, pe bună dreptate, cea mai dificilă, este urmată de *etapa valorificării constatărilor și concluziilor*, pe care o considerăm cea mai importantă latură *a activității organelor de control și îndrumare.*

Modul de stabilire și de valorificare a concluziilor inspecției reflectă pregătirea ideologică, politică și profesională a inspectorului, experiența acestuia în munca de control și îndrumare, *măiestria sa pedagogică, precum și stilul său de muncă.*

Pentru a avea un caracter mobilizator și pentru a contribui în mod real la perfecționarea pregătirii cadrelor didactice, comunicarea concluziilor inspecției este bine să se facă ținîndu-se seama de *pregătirea de specialitate* a acestora, *de vechimea lor în învățămînt, de experiența acumulată, de condițiile specifice școlii în care își desfășoară activitatea, precum și de particularitățile lor psihice*. Subiectivismul și superficialitatea în interpretarea fenomenelor pedagogice, nesesizarea esențialului și ridicarea particularului la rang de general, au consecințe dăunătoare în munca de control și îndrumare — pierderea încrederii cadrelor didactice față de inspectori și, adeseori, demobilizarea celor inspectați.

Valorificarea constatărilor și a concluziilor inspecției școlare îmbrățișează în practica muncii de îndrumare și control forme variate: discuții cu cadrele didactice, analiza lecțiilor și a altor activități controlate (activitatea în cercurile pe obiecte, în laboratoare, pe loturile experimentale ale școlilor etc.), comunicarea concluziilor în comisia metodică de specialitate, în consiliul pedagogic al școlii, în ședințele cu directorii, în cercurile pedagogice, la consfătuirile raionale ale cadrelor didactice, redactarea și difuzarea în unitățile școlare a unor scrisori metodice, întocmirea de comunicări științifice, publicarea în presa de specialitate a unor articole etc.

Deși formele de valorificare a constatărilor și a concluziilor inspecției urmăresc aceleași obiective (cunoașterea, popularizarea și generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice care obțin rezultate deosebite în pregătirea elevilor, stimularea interesului învățătorilor și profesorilor pentru continua lărgire a orizontului lor de cunoștințe profesionale, ideologice și politice, eliminarea aspectelor negative din procesul instructiv-educativ și permanenta îmbunătățire a calității acestuia), ele se deosebesc unele de altele nu atît în ceea ce privește conținutul, cît mai ales în privința metodicii organizării și desfășurării lor.

1. **Convorbirile (discuțiile) cu cadrele didactice** reprezintă una din formele de sprijinire a cadrelor inspectate. Discuția cu cadrele didactice se impune cu necesitate, deoarece informațiile obținute prin cercetarea documentelor sînt incomplete. De aceea, *inspectorul este bine să nu-și limiteze investigația numai la verificarea documentelor școlare*, să stea de vorbă numai cu dosarele, să fetișizeze registrele [1], ci, în urma studierii documentelor, să-și completeze informațiile cu noi date obținute prin *convorbirea directă cu învățătorul sau profesorul inspectat*. Prin măiestria sa, inspectorul are datoria de a crea acel climat psihologic favorabil discuțiilor, înlăturînd stările de emotivitate, de tensiune, întîlnite deseori în astfel de împrejurări. Apropiindu-se de cadrele didactice, inspectorul le va determina să vadă în el un tovarăș cu mai multă experiență, dornic să le ajute, să le îndrume.

2. **Analiza lecției constituie forma principală de valorificare a constatărilor și concluziilor inspecției școlare și de îndrumare a cadrelor didactice.** Analizînd lecțiile asistate, inspectorul nu va pierde din vedere faptul că: „Profesorul se manifestă în lecție ca specialist și ca om, dezvăluind tripla lui pregătire — științifică, ideologică, pedagogică — dar și personalitatea lui, sub forma idealurilor și a caracterului. Lecția constituie, deci, momentul principal din activitatea profesorului, moment care îl solicită și-i permite să se manifeste multilateral" [2]. E firesc, așadar, ca analiza lecției să pună în fața inspectorului probleme multiple: *cînd se analizează lecțiile, care sînt problemele principale din multitudinea aspectelor unei lecții pe care să le evidențieze, care să fie metodica analizei unei lecții?*

---

[1] Traian Coșovei, *Corvoada extradidactică*. Anchetă socială, „Scînteia" nr. 7471/23.IX.1967. p. 4.

[2] George Văideanu, *Inspecția școlară, activitate științifică de studiere, de apreciere și de perfecționare a procesului instructiv-educativ*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1965, p. 73.

Cu privire la timpul în care se face analiza lecțiilor, în practica inspectorilor se întîlnesc diferite situații: a) analiza după fiecare lecție, b) analiza la sfîrșitul lecțiilor (în ziua asistenței), c) analiza după un sistem de lecții, d) analiza ulterioară (după cîteva zile). Absolutizarea unuia sau altuia din procedeele amintite ar însemna, neîndoielnic, o greșeală în munca de îndrumare a cadrelor didactice, deoarece, avînd în vedere scopul metodic urmărit de inspector, fiecare din procedeele amintite își justifică valabilitatea și necesitatea în anumite situații. Bunăoară, este normal ca atunci cînd o lecție este cuprinsă într-un sistem, analiza să se facă după asistarea la toate lecțiile din sistemul respectiv. Firească ni se pare și situația de a analiza imediat o lecție mai puțin izbutită, predată de un cadru lipsit de experiență, îndu-i-se îndrumări metodice în cazul cînd acesta urmează să predea aceeași lecție la o clasă paralelă. Într-o astfel de situație inspectorul are posibilitatea să urmărească în ce măsură cadrul didactic este receptiv la îndrumările date și manifestă preocupare pentru aplicarea lor în practică. Procedeul de a analiza o lecție după o zi sau două de predare, mai ales atunci cînd în desfășurarea ei s-au ridicat probleme dificile de ordin științific, a căror lămurire necesită o documentare suplimentară din partea inspectorului, prezintă avantaj atît pentru cadrul didactic inspectat, cît și pentru organul de control. Primul va avea posibilitatea să reflecteze asupra conținutului lecției, să-și facă o autoanaliză, iar al doilea se va putea documenta temeinic pentru a da cadrului didactic explicații riguros controlate din punct de vedere științific. În stabilirea timpului pentru analiza lecției, indiferent de procedeul folosit, inspectorul va avea în vedere faptul că analiza lecțiilor făcută la un interval prea mare de timp de la predare scade eficiența inspecției școlare.

Pornind de la aprecierea că: „Prin esența ei, lecția include și folosește pe primul plan valori intelectuale (științifice), dar acestea se află în mod firesc în conexiune cu un ansamblu de valori social-politice, morale și estetice"[3], din punct de vedere al conținutului, în analiza lecției se urmăresc următoarele aspecte esențiale: 1) *asigurarea conținutului științific al lecției*; 2) *orientarea politico-ideologică* (realizarea potențelor educative ale lecției); 3) *latura metodică a predării* (modul de transmitere a cunoștințelor, realizarea principiilor didactice); 4) *nivelul de cunoștințe, deprinderi și de priceperi ale elevilor*. Fără îndoială, conținutul bogat al unei lecții cuprinde și alte laturi subordonate aspectelor esențiale.

Se naște întrebarea firească: la analiză, inspectorul este obligat să urmărească întotdeauna toate aspectele unei lecții? După părerea noastră, credem că aceasta nu este nici posibil și nici indicat. Analiza aspectelor esențiale ale unei lecții ține seama de tipul de inspecție și în funcție de acesta se stabilește scopul asistenței.

Este, poate, de prisos să adăugăm cerința de a nu analiza lecțiile în grabă, într-o pauză dintre două ore, superficial, cu observații generale, neconcludente și cu recomandări șablon pentru orice învățător sau profesor — cum din păcate se întîmplă uneori. Noi socotim analiza lecției ca o activitate științifică[4], bazată pe criterii pedagogice temeinic stăpînite de inspector.

Metodica analizei lecțiilor cuprinde mai multe etape: a) *autoanaliza*, b) *analiza făcută de director* (dacă acesta însoțește inspectorul la lecție) și c) *analiza lecțiilor făcută de inspector*.

3. **Valorificarea constatărilor și concluziilor inspecției școlare se realizează, în unele cazuri, în cadrul comisiilor metodice.** Această formă de activitate fiind specifică inspecțiilor de specialitate, are ca scop dezbaterea și lămurirea unor pro-

[3] George Văideanu, *op. cit.* p. 73

[4] George Văideanu, *op. cit. p. 77.*

bleme comune profesorilor care predau același obiect, rezultate din controlul efectuat în școală.

4. În situația cînd inspecția școlară reliefează carențe ale procesului de învățămînt care privesc activitatea mai multor cadre didactice din școală, **valorificarea constatărilor și concluziilor se realizează în ședința consiliului pedagogic.**

Valorificarea concluziilor inspecției în consiliul pedagogic al școlii se poate realiza în două împrejurări: a) *într-o ședință extraordinară*, după inspecție și b) *în ședința ordinară* (obișnuită), atunci cînd aceasta este prevăzută în planul de muncă al școlii în perioada imediat următoare inspecției. Alegerea celei de-a doua modalități este cea mai indicată, ținînd seama de necesitatea de a reduce numărul de ședințe, în scopul de a lăsa cadrelor didactice cît mai mult timp pentru studiul individual — mijlocul principal de perfecționare a pregătirii lor.

Formele de valorificare a constatărilor și a concluziilor inspecției sînt multiple. Cînd acestea se referă la un grup de școli, de pildă, valorificarea se poate face sub forma unor *referate* sau *dări de seamă prezentate în ședințele de lucru cu directorii, în consfătuirile raionale ale cadrelor didactice*. Problemele de specialitate rezultate din inspecții, care interesează toți profesorii care predau același obiect dintr-un raion, pot fi prezentate în *cercul pedagogic*. Lămurirea unor probleme dificile din activitatea școlilor, în scopul creării unei unități de acțiune a cadrelor didactice, precum și generalizarea experienței pozitive din școli se pot realiza prin *scrisori metodice, prin comunicări științifice*, redactate de inspectorii școlari sau prin articolele publicate în presa de specialitate.

Documentul oficial care consemnează rezultatele unei inspecții fiind *procesul-verbal*, este bine ca prin conținutul său să constituie sinteza constatărilor și a concluziilor inspectorului, precum și măsurile stabilite de acesta pentru lichidarea lipsurilor și continua îmbunătățire a activității din școală. Forma acestui document va fi cît mai concisă, iar exprimarea clară și precisă. Avînd în vedere multiplele funcții ale procesului-verbal, redactarea acestuia să se facă cu toată atenția, inspectorul manifestînd simț de răspundere în stabilirea concluziilor și măsurilor.

Îndeplinirea măsurilor din procesul-verbal este obligatorie pentru conducerile de școli și pentru colectivele de cadre didactice. În acest sens, inspectorilor le revine sarcina de a controla, la un anumit timp după inspecție, cum au fost îndeplinite măsurile și sarcinile stabilite prin procesul-verbal de inspecție. Constatarea făcută cu acest prilej se consemnează sub formă de *notă de inspecție* în registrul de inspecție al școlii.

Prof. TEODOR NOVAC
șeful Secției de învățămînt a
Raionului Griviția Roșie — București

Aprecierea și notarea elevilor

Nu sînt așa de simple, pe cît se pare, aprecierea și notarea elevilor. Profesorii nu au criterii sigure, științifico-pedagogice și uniforme de apreciere. Notarea nu se face în raport cu caracterul special al școlii (școala de cultură generală, liceu, liceu pedagogic, școala profesională etc.), ci fiecare profesor apreciază și notează după conștiința sa (bun simț, simpatie etc.).

Același răspuns e apreciat ca insuficient de unii și ca bun de alții. Unii profesori dau note prea mici. Și nimeni nu poate modifica hotărîrea profesorului, care ar fi „suveran" pe nota sa *. Este justă această atitudine? Pe de altă parte, același succes e apreciat egal, fie că e al unui elev fruntaș, fie că e al altuia codaș, care a reușit prin muncă uriașă.

Oare numai rezultatul trebuie avut în vedere? Nu și munca depusă pentru obținerea lui? Nota se dă numai la inteligență sau talent, nu și la caracter? Nota trebuie să fie numai de performanță, nu și educativă, încurajatoare?

În fine, se ignorează *ponderea diverselor obiecte în raport cu caracterul școlii respective și cu celelalte obiecte ale planului de învățămînt.* De exemplu: limba română, deși necesară și utilă în toate școlile, are o pondere mai mare în liceul teoretic și în cel pedagogic, decît în școala profesională, fiindcă în liceu limba română are și funcția de a deschide calea studiilor superioare filologice și literare, iar în liceul pedagogic de a face pe absolvent capabil să instruiască la rîndul său pe alții, pe cînd în celelalte școli rolul ei e mai modest: să facă pe absolventul lor să cunoască limba maternă ca un om trecut prin școala generală și „pentru uzul său propriu".

Nesocotirea, conștientă sau nu, a acestei erarhii de valori e nefastă. De exemplu, în trecut, la o școală pedagogică, maestrul de lucru manual considera „materia" sa egală în importanță cu limba română și cu matematica, și teroriza elevii cu note de 2 și 3. La o altă școală pedagogică, profesorul de matematică, socotind programa obiectului său total indispensabilă, era teroarea școlii, lăsînt repetenți și în clasa ultimă, fără nici o considerație față de caracterul special al școlii și de celelalte aptitudini ale victimelor sale. În fine, tot la școală pedagogică, medicul — profesor de igienă — impunea elevilor și un supliment de programă și-i obliga să învețe buchea cursului său dictat, sub sancțiunea notării cu 3. Dl. doctor se considera atît de suveran, încît la observațiile unui inspector că e prea exigent și prea scump la note, a răspuns: „bine, voi ști de azi înainte că notele merg în jos pînă la 1".

Nimeni nu contestă matematicii virtutea disciplinării minții și valoarea ei practică, dar aici e vorba și de o aptitudine mai specială, nu numai de dorință și de voință. Nimeni nu contestă necesitatea ca învățătorul să posede materia pe care o predă elevilor, de la un nivel superior. Dar acest nivel poate scădea în unele cazuri de aptitudine minoră fără nici un risc pentru rodnicia activității învățătorului conștiincios. Am cunoscut mulți învățători, care deși foști elevi slabi la unele materii, le predau cu succes în școala elementară. N-ar fi fost o crimă împiedicarea lor de a ajunge învățători?

Aș sugera în această privință soluțiile următoare:

1. Să se stabilească, pentru fiecare categorie de școală scara de valori a obiectelor din programă.

2. Să se stabilească, la fiecare obiect, minimala (ori maximala) exigență pentru promovarea elevilor.

---

* N. Iorga, ca ministru al școlilor, a încercat să dărîme superstiția suveranității profesorului, dar n-a avut timp să-și impună reforma. Ideea însă a zguduit conștiința rutinară și tiranică, făcînd-o să-și simtă suveranitatea... responsabilă.

3. Să se determine, pentru cei cu inaptitudine la anumite obiecte, cantitatea și calitatea materiei exigibilă lor.

4. Să se acorde indulgență elevilor cu inaptitudine la anumită materie, dar cu aptitudini remarcabile la altele.

5. Profesorii să-și cunoască mai bine elevii și să fie mai apropiați de ei.

6. Superstiția suveranității profesorului să dispară.

7. Să se aprecieze și munca elevului, nu numai rezultatul ei.

8. Nota să fie nu numai contabilă, ci și educativă, încurajînd, nu deprimînd.

Consecința imediată a aprecierii elevului este azi *notarea* cu cifre de la 1 la 10. De ce de la 1 și nu de la 4, dacă nota minimă de promovare este 5? Pentru ca elevul să nu-și mai poată îndrepta situația? Căci unul cu 2, chiar dacă ar lua ulterior 7, nu mai obține media de promovare. Este just, mai ales cînd nota următoare arată că elevul a progresat? De ce a trebuit să i se dea 2, cînd 4 exprimă destul de categoric insuficiența? Pentru că insuficiența are și ea o gradație — se răspunde — și notele de la 1 la 4 precizează gravitatea insuficienței. Dar la ce bun această precizare? la profesorul respectiv măsuri de îndreptare adecvate fiecărei categorii de insuficienți? Notarea insuficienței cu mai puțin de 4, de orice grad ar fi ea, este sadism, căci nota dată nu trebuie să aibă numai rolul de constatare, ci și de încurajare. Încurajarea sporește puterile spirituale ale elevului și-i dă avînt putînd face și „minuni" în multe cazuri. A fi apropiat de elev însemnează a fi blînd și încurajator, înțelegător cu dereglările și deficiențele copilăriei și adolescenței, și a da ajutor celor în nevoie ca să se îndrepte.

Elevii „slabi" nu sînt atît de slabi pe cît par, mai ales după ce li se creează reputația de slabi. Aproape toți sînt timorați și demobilizați de notele rele ce li se dau. N-ar trebui oare ca profesorii să aibă față de ei o atitudine mai îngăduitoare și mai încurajatoare?

Am cunoscut un elev din cl. a V-a, venit de la țară, înapoiat cu un an în cunoștințe (din cauza învățătorului care absenta des) și avînd defectul de a fi foarte lent în ideație și exprimare. Profesorii-l considerau înapoiat mintal, iar tatăl său se întreba: „n-o fi idiot"? Încurajat și așteptat cu răbdare să răspundă, elevul s-a îndreptat progresiv, ajungînd printre fruntași pînă la finele anului. Am cunoscut în trecut și un elev din clasa a II-a (de liceu) care nu putea citi, nici scrie, fiindcă învățase așa de rău în școala de unde venea, încît nici nu cunoștea toate literele. Tratat cu blîndețe, încurajat, lăudat, copilul punea atîta pasiune în munca lui, încît se lipsea de recreații și sta în cămașă scriind și silabisind, nădușeala curgîndu-i șiroaie pe caiet. Pînă la finele anului și acest elev a ajuns printre fruntași.

Dar nu numai notarea insuficienței cu note mai mici de 4 este condamnabilă, ci și atitudinea profesorului care, poate fără să știe, își creează în clasă „insuficienți". Dacă profesorul nu-și cunoaște bine elevii, nu numai ca inteligență, ci și ca sensibilitate, și pune unui slab întrebare grea, potrivită unui fruntaș, dacă la lucrările scrise, în loc de chestiuni de greutate mijlocie, dă chestiuni din cele mai grele (chestiuni date la examene de admitere în școlile superioare, ori la concursuri pe țară etc.), ori dacă cere de la elevi răspunsuri repezi, ori dacă reacționează aspru și violent la greșelile elevilor etc., elevii se timorează și nu mai reușesc să exprime nici ceea ce știu.

Profesorul e muncă de răbdare și devotament în folosul elevilor. Lecțiile nu sînt examene, ci ore de învățătură, colaborare între profesor și elevi la instruirea acestora.

Am cunoscut un profesor exigent și tipicar, dar care avea o calitate neutralizatoare a acestor două trăsături — ștergea nota rea din catalog și punea în locul ei alta bună, dacă elevul dovedea ulterior că a făcut progrese și că învățase și lecția la care eșuase. Mai mult, el da ocazie elevilor să-și îndrepte situația, căci aproape de

darea mediilor, întreba: „cine vrea să-și îndrepte nota, să poftească"! Și elevii, pregătiți în acest scop, se prezentau și obțineau nota de promovare.

Am cunoscut și un porfesor care, la darea mediilor trimestriale, ca să nu comită vreo injustiție, întreba pe fiecare elev ce notă crede el că merită. Elevii nu abuzau de generozitatea profesorului. Slabi la el se considerau cei cu note de 5—6, deci promovabili. Și dacă unii dintre aceștia cereau o notă mai mare, profesorul îi satisfăcea. Semn caracteristic: la nici un profesor nu învățau elevii mai bine decît la acesta.

Concluziile ce se desprind din cele arătate sînt:

1. În orice școală, nota cea mai mică (care este și nota rea) să fie nota imediat inferioară notei de promovare, pentru ca elevul slab să aibă posibilitatea de a-și îndrepta situația.

2. Dacă, după nota rea, elevul a luat numai note bune, nota rea să fie anulată (radiată) ca accidentală.

3. Dacă mediile trimestriale sînt în ascensiune, nota anuală să fie media ultimului trimestru, fiindcă aceasta exprimă gradul de cultură la care a ajuns elevul, personalitatea lui.

Prof. emerit D. THEODOSIU

Puncte de vedere noi în prevenirea și combaterea delincvenței în rîndul minorilor

Cînd la începutul veacului nostru pedagogul suedez Ellen Key afirmase că intrăm în „secolul copilului" [1] desigur că s-a gîndit la noile mijloace moderne pe care societatea contemporană urma să le pună la dispoziția tineretului, mlădiță a umanității. Dar același pedagog n-a întrevăzut, că, în pofida unor eforturi fără precedent în istorie, menite a fi spre binele tineretului, vor apare pe scară mondială o seamă de fenomene extrem de îngrijorătoare, că pe la mijlocul aceluiași veac, delincvența minorilor va lua asemenea proporții, încît foruri înalte de prestigiul ONU-ului vor fi nevoite să creeze organe speciale pentru combaterea internațională coordonată a acestui flagel [2].

1. Cînd vorbim de scară mondială înțelegem cu deosebire țările capitaliste cele mai avansate din punct de vedere industrial [3], [4], [5]. În același timp și literatura din unele țări socialiste [6], [7], semnalează fenomene similare, chiar dacă ele nu au luat proporții analoge.

Cu drept cuvînt ne putem întreba: Ce s-a întîmplat cu tineretul actual, ce fenomene noi au intervenit în viața noii generații care să îngrijoreze pe toți aceia care direct sau indirect vin în contact cu ea?

---

[1] Ellen Key, *Das Jarhundert des Kindes*, (tr. germ.) Ed. S. Fischer, Berlin, 1908.

[2] V. W. Kvaraceus, *La délinquance juvénile, problème du monde moderne*, UNESCO, 1964.

[3] P. W. Tappan, în: *Crime, Justice and Correction* (Mc Graw Hill N. Y., 1960) arată că numai în 1957 au fost deferiți justiției 600 000 de tineri în SUA, reprezentînd 2,3% din populația totală de tineret. Același autor — profesor la Universitatea din New York — amintește că între 1948 și 1958 sporul populației de tineri a fost de 20%, în schimb numărul cazurilor de delincvență a crescut de două ori, (*op. cit.*, p. 53).

[4] Edith Green, membră în Casa Reprezentanților din SUA, arată că infracționismul în mod direct și indirect costă anual 27 de miliarde de dolari. Din această sumă fantastică, criminalitatea tinerilor absoarbe un procent sensibil. (Cf. Congressional Record. Proceedings and Debates of the 89-th Congress, First Session, 1966).

[5] Conform datelor publicate în numărul din 28 august 1967 al organizației Joint Comission on Corectional Manpower and Training, Subcomisia judiciară a Congresului SUA a aprobat pentru anul fiscal 1968 un fond suplimentar de 50 milioane de dolari spre a ajuta diferitele state în „întărirea legalității". Din această sumă s-a alocat un fond de 13,5 milioane de dolari care va fi folosit de universități pentru scopuri de cercetare în acest domeniu și pentru elaborarea unor noi metode de combatere științifică a criminalității în SUA.

[6] Dr. Huszár Tibor, *Fiatalkoru bünözök* (Delincvenții minori), Tankönyvkiadó, Budapest, 1964.

[7] Hans Szewczyk, *Jugendstrafrecht u. Jugendbegutachtung*, în: „Probl. u. Ergebnisse d. Psychologie", 18/1966, p. 7—27, VEB., Berlin, 1966.

2. Prima constatare care se impune este aceea că tineretul actual se deosebește prin trăsături distinctive pînă și de tineretul interbelic, pe toate planurile existenței sale. Acest adevăr se referă în primul rînd la planul biologic, unde se manifestă din plin fenomenul pe care lumea medicală îl cunoaște sub denumirea de accelerație biologică.

Cercetările efectuate în diferite țări [8] — printre care și în țara noastră sub conducerea acad. Șt. Milcu [9] — demonstrează că, în medie, înălțimea, greutatea și densitatea corporală a tineretului de azi au crescut simțitor față de etapele interbelice. Concomitent cu acestea, fenomenele de maturație sexuală s-au deplasat spre vîrstele mai mici (cca. 11 ani la fete și 12,5 băieți), astfel încît premisele biologice ale tineretului nostru actual sînt diferite de acelea ale tineretului de ieri.

Cauzele acestui fenomen sînt ușor de găsit. Atît în țările socialiste, cît și în țările capitaliste avansate din punct de vedere industrial, alimentația rațională (nu arareori supraalimentația), vitaminizarea, heliocultura și practicarea sporturilor au produs o generație care are mai multă vitalitate, mai multă energie decît generațiile anterioare.

Această creștere îmbucurătoare a vitalității este complementară cu accelerarea maturității intelectuale, maturizare care în condițiile urbanizării continue, ale progresului tehnic-științific ale răspîndirii mass-media-urilor, solicită tot mai mult procesele psihice ale copiilor și accelerează în mod vizibil și dezvoltarea intelectuală. Într-adevăr, copilul care crește azi cu telefonul, radioul și televiziunea în casă, are o altă mentalitate și în mod firesc și o maturitate crescută față de generațiile anterioare, fapte care nu trebuie să ne scape nici un moment [10].

Logic ar fi ca să ținem cont de toate acestea și să adaptăm cerințele noastre instructiv-educative la aceste realități, care — luate în sine — sînt îmbucurătoare. Din nefericire însă știința educației — sector cu serioase tradiții conservatoare — nu prea ține seama de toate acestea [11] și în multe privințe mai bate pasul pe loc. De aceea, decalajul dintre viteza informării copilului — pe cale de mass-media — și încetineala formării lui intelectual-morale în cadrul învățămîntului instituțional - tradițional (școala) crește mereu. Într-adevăr, pentru copilul care la 4—5 ani cunoaște cifrele, formează numere la telefon și întreține convorbiri (în condițiile unui interlocutor nevăzut!) învățarea după procedeele didactice tradiționale a numerației în școală la vîrsta de 7 ani este o îndeletnicire plicticoasă. Astfel, școala, care de la început ar trebui să satisfacă setea de nou a copilului, în multe cazuri debutează prin a-l plictisi și epuiza pe copil, în loc să-i dea satisfacții — element afectiv indispensabil — pentru a-l lega organic de preocupările școlare.

Revoluția tehnico-științifică actuală, prin spectaculoasele sale progrese realizate, necesită din ce în ce mai mult o mînă de lucru superior calificată, fapt care a dus nu numai la generalizarea învățămîntului obligatoriu, ci și la prelungirea duratei medii a școlarizării. Nimeni nu poate nega că în sine acest fapt este pozitiv. Dar nu este mai puțin adevărat că perioada de școlaritate — deci vîrstele pînă la 16—17 ani — în condițiile accelerației biologice ar necesita și o preocupare sporită în privința ocupării

---

[8] Erlebach și alții, *Einführung in die Psychologie*, V.u.W., Berlin, 1962. p. 161.

[9] Șt. Milcu, *Genetica și pedagogia*, „Revista de pedagogie" nr. 3/966, p. 5—11.

[10] Miron Constantinescu (sub red.), *Cercetări sociologice contemporane*, Editura științifică, București, 1966. Vezi și studiul: Nicolae Dumitru, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți.*

[11] Paul A. Osterrieth, *Faire des adultes*, Ed. Ch. Dessart, Bruxelles, 1966.

raționale și plăcute a timpului liber al tinerilor. Or, tocmai acest lucru lipsește cu precădere în țările capitaliste. Dimpotrivă, dorind să evite supraîncărcarea, străduințele cadrelor didactice merg în a-l ajuta pe elev astfel încît să iasă de la cursuri „cu lecția învățată", iar părinții de cele mai multe ori își „menajează" copiii, scutindu-i și de micile sarcini casnice. Cu alte cuvinte, prelungirea etapei de viață fără răspunderi practice a tînărului este în detrimentul formării sale social-cetățenești și morale.

La toate acestea se adaugă și faptul că tineretul de azi crește în condițiile unui „părinte invizibil" — după o expresie curentă în literatura de specialitate din occident [12] — expresie care vrea să sugereze că ocuparea măcar a unuia dintre părinți în munca productivă reduce simțitor timpul necesar care trebuie afectat educației copiilor în familie. În timp ce nevoia de o preocupare educativă prelungită se cere imperios, bugetul de timp al părinților acordat activității educative nu crește în același ritm. Firește, ne-am referit numai la *timpul* afectat educației și nu ne-am preocupat de *priceperea* părinților în a-și educa copiii în condițiile unei societăți industrializate și în continue transformări impetuoase. Și acest fapt contribuie la carențele educative pe care le constatăm la un mare număr de tineri din zilele noastre.

3. Acestea constituie — în mare — fundalul biologic și social-economic pe care apare azi delincvența minorilor în țările capitaliste, fie că utilizăm acest termen cu rezonanță juridică, fie că ne folosim de vreun eufemism vehiculat azi în occident, ca de pildă „copii excepționali", „copii caracteriali", „copii inadaptați" etc.

Noi utilizăm termenul tradițional de minor delincvent, cu toate că acesta desemnează un grup prea larg și neomogen de copii și tineri, neomogen ca sex, vîrstă și foarte neomogen în ceea ce privește conținutul comportamentului deviant de care dau dovadă. Într-adevăr, în rîndurile acestora se găsesc copii care se fac vinovați de obrăznicie acasă și la școală — fapt pentru care nici un adult nu ar fi sancționat — pînă la tineri care comit infracțiuni grave, care cad în incidența codului penal. Trebuie însă să remarcăm și crescuta exigență a zilelor noastre față de tineret, severitatea cu care se judecă actele și faptele viitorului cetățean. Această exigență mărită — caracteristică mai cu deosebire țărilor socialiste — este un semn evident al unui progres social-moral.

Sub aspect socio-psihologic factorul comun al delincvenței minorilor constă în faptul că tinerii din această grupă dau dovadă de neconformare la modelul social acceptat, au un comportament deviant de la normele acceptate, în sensul că își realizează aspirațiile și scopurile pe căi socialmente neacceptate [13].

4. Evident, pentru teoreticienii occidentali neconformismul și delincvența se confundă. Pentru ei și tînărul protestatar sau revoltat împotriva orînduirii sociale burgheze este delincvent, ceea ce desigur nu corespunde vederilor noastre.

Sub aspect psiho-pedagogic delincventul minor este acel nevîrstnic ale cărui necesități afective, spirituale, educative și sociale n-au fost satisfăcute în mod corespunzător [14]. Acest nou mod de a încadra problematica delincvenței juvenile este un punct de vedere acceptabil și pentru noi, deoarece pune accentul pe acele carențe educative care provoacă comportamentul deviant și prezintă

---

[12] A. Mitscherlich, citat după *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie, Sonderheft 2. Soziologie der Jugendkriminalität* Herausgegeben von P. Heintz u. R. König, Westdeutscher Verlag, Köln u., Oplanden, 1962.

[13] Robert K. Merton, *Structure sociale et anomie* in: *Psychologie sociale*, textes fondamentaux anglais et américains, A. Levy (red), Dunod, Paris, 1965.

[14] Joseph D. Lohman-Foreword, în: *Delinquency Prevention*, Ed. W. E. Amos și C. F. Wellford, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1967.

implicit o perspectivă terapeutică optimistă. Firește că această viziune este un rezultat al abandonării vechilor căi de abordare a fenomenului delincvenței minorilor. Revizuind vechile puncte de vedere, s-a găsit că unele constatări considerate ca achiziții „definitive" ale științei în acest domeniu nu rezistă unei analize logice și nici faptice. Așa, de pildă, azi nu mai putem afirma că familiile dezorganizate *în sine* ar fi neapărat criminogene. Chiar dacă 80% din actualii delincvenți provin din asemenea familii, totuși nu orice familie dezorganizată — prin orfanaj, divorț etc. — produce automat delincvența copiilor. Mai mult chiar, în Suedia, de pildă, deși a scăzut în ultimul deceniu numărul divorțurilor, în schimb numărul delincvenților minori este în creștere [15].

De asemenea, s-a abandonat și teoria după care mizeria economică *în sine* ar fi criminogenă. În ultima vreme, s-a constatat că delincvenții minori nu provin numai din clasele sociale „inferioare", ci și „privilegiații" dau un contingent egal în domeniul delincvenței juvenile. De altfel, studiul conținutului infracțiunilor, caracterul gratuit al unor acte de huliganism și vandalism, ne arată clar că nu mai avem de-a face cu un „infracționism de necesitate" (Notkriminalität), ci mai cu seamă sîntem în fața unui „infracționism de bună stare" (Wohlstandskriminalität) [16].

În fața datelor realității, cercetătorii au abandonat și teza după care filmele polițiste, programele televiziunii cu caracter polițist, romanele de aventuri etc. ar fi *în sine* criminogene. Realitatea demonstrează că tinerii de azi consumă aproape fără excepție asemenea produse și totuși nu toți ajung să alunece pe panta delincvenței [17].

Indiscutabil că marea majoritate a delincvenților minori provine din familii dezorganizate sau aparent organizate, fiecare delincvent minor fiind totodată un mare amator de romane polițiste și de filme de acest gen, *dar toate acestea în sine nu generează, ci doar alimentează starea infracțională.*

Comportamentul infracțional susținut de care dau dovadă delincvenții minori constituie moduri de manifestare în dosul cărora sîntem îndreptățiți să presupunem existența unor serioase carențe educative. Această constatare a noastră însă este prea generală și ar putea fi contrazisă ușor de fapte, anume în cazurile în care în mod vădit tînărul s-a bucurat de condiții educative corespunzătoare și totuși a alunecat pe panta delincvenței. Cum se poate explica acest fenomen la nivelul cunoștințelor actuale?

Analiza activității umane ne arată că, exceptînd cîteva manifestări instinctuale (de hrană, apărare, sex), comportamentul nostru este pe de-a întregul învățat. Aceasta înseamnă că în comportamentul tipic uman se manifestă *prea puțin natura*, dar se *evidențiază puternic cultura* — în sens larg — deci tot ceea ce imprimă în noi mediul social.

Achiziția noilor forme de comportare, de cunoștințe etc. se înfăptuiește în principal conform legilor reflexului condiționat (tip clasic pavlovian, sau tip instrumental skinnerian). Dar dacă schema generală a învățării (a formării de reflex) este identică la toți indivizii, modelul de realizare a reflexului, viteza lui de elaborare diferă mult de la individ la individ. Pavlov vorbea de plasticitatea sistemului nervos, psihologul englez H. I. Eysenck [18] vorbește de *condiționabilitate*, care este o caracteristică diferențiatoare între indivizi. Conform constatărilor cunoscute, la unii reflexele se formează ușor și repede, la alții mai greu și mai

[15] Cf. Hans Szewczyk, *lucrarea citată*, p. 11.

[16] *Ibidem.*

[17] Cf. R. König, *Einige Bemerkungen zur Stellung des Problems der Jugendkriminalität in der allgemeinen Soziologie*, Colecția citată, Köln, 1962.

[18] H. J. Eysenck, *Crime and Personality*, Routledge and Kegan Paul, London, 1965, p. 83.

încet, iar la alții ele se formează greu și în timp extrem de îndelungat.

Pe planul practicii putem spune că unii sînt ușor educabili (în sens larg, înțelegînd aici și procesul de instrucție), alții însă se pot educa mai greu. Delincvenții în general și delincvenții minori în special provin din această categorie din urmă [19]. Pentru ei *timpul mediu obișnuit afectat educației și instrucției nu este suficient*, ei necesită, sau, mai corect, ar fi necesitat un timp mai îndelungat pentru ca să-și însușească acele deprinderi, obișnuințe, cunoștințe, pe care le reclamă societatea la un moment dat.

Se înțelege că punînd accentul pe factorul timp nu intenționăm nici pe departe să neglijăm *calitatea* influențelor educative. În condiții optime, lipsa de timp poate fi contrabalansată.

Aici trebuie să căutăm explicația de ce copiii proveniți din familii care oferă bune condiții educative pot deveni totuși delincvenți și copiii care provin din familii viciate moralmente totuși rămîn imuni față de mediul lor. Analiza cazurilor din prima grupă arată, de fiecare dată, că *nu s-a cunoscut și nu s-a recunoscut din timp gradul de educabilitate (condiționabilitatea) a tînărului respectiv și în consecință mijloacele educative n-au fost adaptate în mod corespunzător.*

Condiționabilitatea (educabilitatea) este o caracteristică înnăscută a sistemului nervos. Educatorului îi revine rolul de a condiționa (a educa) totdeauna în funcție de această condiționabilitate nativă. *Insuccesele educative, rebuturile pe acest plan apar legic atunci cînd măsurile educative (condiționare) nu sînt modelate cantitativ și calitativ în funcție de educabilitatea nativă.*

După unii autori, condiționarea se referă nu numai la însușirea unor deprinderi motorii sau mintale, ci și la formarea unor atitudini morale superioare. În literatura de specialitate se fac referiri la experimentul lui Richard S. Solomon de la Universitatea Harvard [20], care a demonstrat prin modelare că și comportamentul moral este de natură reflex-condiționată.

În condiții educative relativ identice, particularitățile individuale (de tip) sînt acelea care ies la suprafață și în cele din urmă determină comportamentul. Acest adevăr empiric binecunoscut subliniază necesitatea individualizării procesului educativ, în special în cazurile extreme (grea educabilitate), ca singur mod eficient de combatere a apariției infracționismului.

O altă problemă de ordin psihologic pe care o pune orice educator și orice lucrător de justiție este aceea de a înțelege de ce delincventul (major sau minor) — și mai cu seamă recidivistul — comite acte nepermise, cînd știe că în cele din urmă totuși va fi pedepsit? Comiterea actului nepermis, în pofida consecințelor neplăcute pentru făptași, apare cu atît mai paradoxală cu cît organismele vii (animale) în general și omul în special caută mereu satisfacții (fizice sau morale) și evită în mod instinctiv neplăcerea.

În legătură cu această problemă, psihologul american. O. H. Mowrer [21] a formulat așa-numita „lege a secvenței temporale". Conform acestei legi, un anumit act uman este condiționat nu numai de consecințele lui probabile, ci și de ordinea (probabilă) a apariției respectivelor consecințe. Altfel exprimat, cînd o acțiune poate avea două consecințe, una premială-pozitivă și alta sancțională-negativă, ambele consecințe (teoretic) fiind egale ca pondere, atunci situația conflictuală se rezolvă în funcție de consecința probabilă cea mai apropiată în timp. În cazul unui act infracțional, consecința imediată este premial-pozitivă, în sensul

[19] *Ibidem.*

[20] Experimentul este descris în lucrarea lui O. H. Mowrer, *Learning Theory and Symbolic Process*, John Wiley & Son, N. Y., 1960. Citat după H. J. Eysenck, *op. cit.*, p. 116—119.

[21] Citat după H. J. Eysenck, *op. cit.*, p. 100 și urm.

că dă o satisfacție *imediată* materială sau pe linia vanității, cîtă vreme sancțiunea legală este mai *îndepărtată în timp* și comportă chiar și un oarecare grad de *incertitudine*.

Evident, această lege nu este altceva decît o generalizare a unor observații de natură empirică și cu toate că în fond ea nu explică fenomenul, ci mai degrabă îl descrie în formă generalizată, practic totuși nu poate fi contrazisă, cu atît mai mult cu cît ea se încadrează în teoria învățării (legea efectului lui Thorndike). Faptul că această lege a secvenței temporale acționează din plin mai cu deosebire la copiii care comit infracțiuni este relevat în recentele cercetări ale lui Jean Pierre Lauzel [22]. Studiind un mare număr de cazuri de copii care fură, (pe care îi distinge de copiii-hoți), autorul arată că în momentul în care copilul identifică obiectul pe care îl va fura, în momentul în care acest obiect apare în cîmpul lui perceptiv, el exercită asupra lui o acțiune de-a dreptul fascinantă, copilul ajungînd la o stare de înaltă tensiune emotivă, astfel încît gestul în sine (de apucare a obiectului) se efectuează aproape în stare de inconștiență. Așa se explică — afirmă psihiatrul Lauzel — că, întrebați fiind cum de s-a întîmplat să fure, acești copii declară sincer: „nici nu știu cum am făcut". Această amnezie care se instalează după comiterea actului, este foarte frecventă la copiii care fură și constituie un important simptom de dereglare comportamentală. În treacăt, amintim doar că acest fenomen nu este nici cunoscut și nici recunoscut de educatori și de lucrătorii de justiție, iar copiii care fac asemenea declarații sînt tratați pe nedrept, în mod nediferențiat, ca niște mincinoși.

Cei care studiază cazurile de delincvenți minori știu că cei mai mulți dintre ei fac parte din „cete" sau „bande" de tineri. Dacă formarea de grupuri în preadolescență și adolescență este un fenomen obișnuit și natural, degenerarea acestor grupe în autoare de infracțiuni colective e un fapt îngrijorător care dă mult de lucru educatorilor și chiar și justiției în multe țări capitaliste [23]. Realitatea este că aceste grupuri spontane au o viață proprie, cu liderii, moravurile și toate accesoriile unei sub-culturi, cu frămîntările, evenimentele, atracțiile și repulsiile caracteristice, dar și specifice. Viața aceasta intimă a unor asemenea grupări este greu accesibilă educatorilor, la fel ca și viața de grup a clasei școlare [24], [25] care, deși este o grupare formală, organizată, totuși scapă educatorilor în cele mai multe aspecte. Multe cariere infracționale ale tinerilor își au originea în asemenea grupe, unde contaminarea este nezăgăzuită de ochiul educatorului, unde „eroismul" și „romantismul" rău înțeles exercită o presiune asupra tînărului spre a-l împinge la acte „ieșite din comun", pentru a binemerita „admirația" colegilor. Cauzele formării unor asemenea grupe sînt multiple, dar urmărirea acestui proces complex trece dincolo de cadrul studiului de față.

5. Urmărind fenomenul delincvenței minorilor, „problemă a lumii moderne" — cum îl numește William Kvaraceus — putem afirma că acesta, în momentul actual, este în floare în țările capitaliste cele mai evoluate sub aspectul industrializării. Factorilor criminogeni — în măsura în care ei acționează și în condițiile țărilor socialiste — regimul socialist le contrapune puternice stavile educative care sînt de-a dreptul nerealizabile în capitalism, unde bunele intenții ale unor organizații particulare sînt fărîmițate de lipsa unei concepții unitare corespunzătoare și de lipsa de unitate a eforturilor ce se depun în ve-

[22] Dr. Jean Pierre Lauzel, *L'enfant voleur*, Paris, PUF, 1966, p. 33 și urm.

[23] Revista „Luceafărul", anul X, n. 36 (280) din 9 sept. 1967, *(Îngerii infernului)*.

[24] René Fau, *Les groups d'enfants et d'adolescents*, PUF, Paris, 1963.

[25] Mary A. Bany și Lois V. Johnson, *Classroom Group Behavior*, Mcmillan Company, New York, 1964.

derea remedierii unor stări de fapt înfricoşătoare. În socialism, nu numai şcoala — în strînsă cooperare cu familia — şi organizaţiile de tineret, ci şi presa, radioul etc. constituie forţe educative care îngrădesc alunecarea tineretului spre delincvenţă. Dincolo însă de aceste forţe specializate, însăşi structura societăţii noastre, întreaga noastră viaţă, oferă modele de muncă creatoare şi posibilităţi de satisfacere a necesităţilor materiale şi spirituale ale tineretului de aşa natură, încît delincvenţa — considerată pe nedrept de unii autori ca accesoriu al industrializării — nu poate face ravagii în masa tinerilor noştri.

Cu toate acestea, studiul delincvenţei minorilor se impune şi în condiţiile noastre.Mai cu deosebire educatorii şi toţi oamenii de şcoală trebuie să cunoască în profunzime acest fenomen, care constituie un „experiment invocat" — în sensul utilizat de Claude Bernard — pentru înţelegerea resorturilor mai intime ce se ascund în dosul unor încălcări ale disciplinei şcolare.

Firește, societatea noastră, prin structura şi scopurile ei, nu generează delincvenţă. Dar şi la noi există rebuturi educative, există elemente periferice ale societăţii care nu se încadrează în ritmul general de muncă şi în normele convieţuirii socialiste. Copiii acestora sînt desigur în „pericol moral", încît fără ajutorul cadrelor didactice competente, fără un „supliment educativ" imperios necesar, pot cădea victimă delincvenţei.

Este limpede pentru oricine că în acest domeniu, ca şi în multe altele, măsurile preventive sînt mult mai eficiente decît cele mai alambicate măsuri curative. Cercetătorii americani, în special cei grupaţi în jurul lui Sheldon Glueck [25], au încercat să elaboreze sisteme de detectare a „înclinaţiilor spre delincvenţă"; ei au alcătuit aşa-numitele „tabele de predicţiune" care în baza unor indici socio-psihologici ar fi în măsură să deceleze printre copii pe cei mai mulţi expuşi pericolului delincvenţei. După părerea oficială a Asociaţiei psihologilor americani, metoda Glueck, ca şi alte metode de predicţie, nu s-au dovedit eficiente pînă azi, aşa cum relatează Charles F. Wellford într-un studiu recent publicat [26].

După părerea noastră, problema predicţiei — în sensul dat acestui termen de Glueck — în special în condiţiile noastre nu este o problemă centrală. Pentru noi este important să depistăm primele manifestări ale unui comportament deviant pe care îl manifestă copilul. Mereu trebuie să avem în vedere că nici un act infracţional nu apare subit, că întotdeauna un asemenea act este precedat de multe şi mici simptome care trădează că ceva nu e în regulă cu copilul. Surprinderea unor asemenea simptome, care se evidenţiază pregnant acolo unde altminteri este un climat educativ sănătos, intervenţia la timp, în mod energic şi cu competenţă, constituie calea cea mai bună pentru a stăvili devierile mai dramatice.

Profesorul care înregistrează şi sancţionează primele minciuni, primele semne de încăpăţînare, micile chiuluri, utilizarea unui limbaj obscen sau chiar mici furturi, şi reacţionează la toate aceste manifestări printr-o mărită atenţie faţă de elevul care le comite, studiind mediul din care provine, cercul de prieteni pe care îl frecventează, ia informaţii despre activităţile cetei de stradă căreia îi aparţine copilul etc. face de fapt o acţiune de prevenire a delincvenţei în raza sa de competenţă şi activitate [27]. În special trebuie să fie atent la acele acte reprobabile pe care copilul le săvîrşeşte, dar

[25] Sheldon and Eleanor Glueck, *Unraveling Juvenile Delinquency*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, 1951.

[26] Charles F. Wellford, *The Predication of Delinquency*, New Jersey, 1967, in: W. E. Amos Ch. F. Wellford, *Delinquency Prevention*.

[27] Walter B. Kolesnik, *Educational Psychology*, Mc. Graw Hill, New York, 1963, p. 479.

care au un caracter gratuit, în sensul că nu aduc nici un profit făptaşului, deoarece repetarea acestora este un simptom cert al depravării, al tendinţei marcate de comportare deviantă.

Mulţi educatori şi părinţi — observînd fenomene neliniştitoare la copiii lor — aleg căi de remediere necorespunzătoare, introducînd o severă cenzură în lectura copiilor, izolîndu-i de unii prieteni etc. Asemenea părinţi şi educatori uită însă că o izolare totală nu este posibilă, că un control sever permanent nu se poate efectua şi că ulterior, la majorat, nimeni nu poate fi oprit de a citi o anumită literatură, de a viziona anumite filme sau de a frecventa o anumită societate. *Calea de urmat nu este cea a izolării, ci cea a călirii copiilor noştri.* Prin discuţii de la om la om, prin trasarea unor sarcini care să-l facă să folosească raţional dar plăcut timpul liber, prin canalizarea pe căi constructive a energiilor sale, prin oferirea unor posibilităţi de a obţine satisfacţii reale în muncă şi pe plan social, reuşim în cele mai multe cazuri să recuperăm copiii care tind spre comportament deviant.

6. Am insistat mai sus asupra unui element comun care leagă tot acest grup neomogen, alcătuit din copii de sexe diferite, de vîrste diferite, cu antecedente diferite, manifestînd mobiluri diferite în acţiunile lor şi care comit şi acţiuni cu un conţinut foarte felurit. Elementul comun constă în comiterea, mai mult sau mai puţin frecvent, a unor acte reprobabile. Dincolo însă de acest aspect legal-moral mai există un aspect major şi anume că înainte de a fi deficienţi caracteriali, deviaţi comportamentali sau delincvenţi minori, toţi aceşti nevîrstnici sînt copii şi tineri, deci personalităţi umane în devenire şi că deci atitudinea noastră generală faţă de ei trebuie să fie dictată de această realitate. Imensul progres social, realizat integral îndeosebi în ţările socialiste, constă tocmai în acest fapt şi în aplicarea cu precădere a măsurilor educative şi reeducative faţă de ei.

Măsurile de reeducare izvorăsc în primul rînd din concepţia noastră optimistă faţă de forţa educaţiei, din credinţa noastră nestrămutată în posibilitatea de a reda societăţii acele elemente tinere care au apucat pe căi greşite.

Acceptînd teoria condiţionabilităţii diferite la diferiţi indivizi, acceptăm implicit şi adevărul că în momentul naşterii nu sîntem toţi formaţi la fel. Faţă de această realitate *condiţionarea este factorul social-educativ care poate corecta cele mai multe din deficienţele native. Este o chestiune deci de timp, de răbdare şi de pricepere ca să condiţionăm sau să recondiţionăm acei copii şi tineri care nu au beneficiat de educaţie potrivită gradului lor de condiţionabilitate.*

Studiul materialelor la care ne-am referit mai sus arată evident că nu putem vorbi de o cauză unică determinantă a comportamentului infracţional la tineri, tot aşa cum nu putem vorbi nici de soluţii unice în lichidarea acestui fenomen dureros. Diversificarea metodică, tratarea individuală în acest domeniu, sînt imperative care urmează să fie realizate, deoarece se bazează pe constatări ştiinţifice.

Pretutindeni azi s-a abandonat teoria retrogradă a „criminalităţii înnăscute" şi s-a abandonat sub presiunea realităţii şi corolarul acesteia : fatalitatea individuală şi socială a apariţiei infracţionalismului în rîndurile minorilor.

E limpede însă că fenomenul există, că ia forme tot mai variate, că evoluează — în zilele noastre spre infracţionismul de bună stare — şi că în consecinţă el trebuie să fie mereu în faţa educatorilor, aceştia avînd sarcina permanentă — şi nu organele represive — de a preveni cu mijloace educative adecvate apariţia şi răspîndirea infracţionismului în rîndurile tineretului. Măsurile de prevenire însă trebuie să fie luate în deplină cunoştinţă de cauză, în spiritul unei totale înţelegeri a tineretului modern, care şi la propriu şi la figurat are o altă fizionomie din pricina accelerării biologice

și a suprasolicitărilor sociale, față de tineretul de altădată.

Cînd spunem însă *înțelegere* ne gîndim la *înțelegerea în sens adînc pedagogic*. Aceasta înseamnă să nu tolerăm abateri fără a lua măsuri din timp, dar totodată să ne ferim a eticheta în mod ușuratic drept „comportament infracțional" mici strengării care sînt naturale, normale și inerente etapelor de vîrstă ale preadolescenței și adolescenței. Voioșia și exuberanța tinerilor trebuie însă să aibă limite, tot așa cum și *severitatea și exigența trebuie să se miște între frunțariile normalului și ale rezonabilului.*

Cunoașterea acestor fapte, în lumina noilor cercetări științifice, meditarea asupra lor, consultarea la caz de nevoie și la timp a specialiștilor au drept rezultat îngrădirea și diminuarea pericolului delincvenței la minori.

Conf. univ. dr. TIBERIU BOGDAN
șeful catedrei de pedagogie-psihologie
— Institutul pedagogic Pitești

Învățămîntul din Japonia

Dezvoltarea economiei socialiste în patria noastră și creșterea prestigiului său internațional asigură poporului român relații cu numeroase alte popoare. Așa cum s-a arătat, „în ultima vreme s-au lărgit simțitor și cu bune perspective de dezvoltare legăturile de colaborare politică, economică, științifică și culturală ale României cu Japonia" [1]. Cunoașterea organizării învățămîntului din Japonia și a activităților pedagogice japoneze răspunde necesității noastre de informare și se include în sfera tot mai largă a preocupărilor de pedagogie comparată din țara noastră.

Sistemul de învățămînt din Japonia este organizat după schema 6—3—3—4, adică : 6 ani de școală elementară, 3 ani de școală medie inferioară, 3 ani de școală medie superioară și 4 ani de învățămînt superior.

Învățămîntul preșcolar cuprinde numai o parte din numărul copiilor de 3—6 ani, numărul grădinițelor fiind deocamdată insuficient. [2]

Învățămîntul *obligatoriu* începe de la vîrsta de 6 ani și are o durată de 9 ani ; el constă din școala elementară și școala medie inferioară. Școlarizarea în învățămîntul obligatoriu este foarte ridicată în raport cu multe alte țări capitaliste : 99,8% din totalul copiilor în anul școlar 1965—66 [3]. Dar acest procent, deși înalt, arată că totuși, la populația de peste 100 de milioane de locuitori ai Japoniei, mai există cîteva mii de copii rămași în afara școlii, la aceștia adăugîndu-se și numărul elevilor cu multe absențe din școala medie inferioară [4].

După absolvirea învățămîntului obligatoriu, mulți tineri își continuă studiile [5] fie în școala medie superioară cu 3 ani

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la politica externă a partidului și guvernului*. Ed. politică, Buc., 1967, p. 34.

[2] J. F. Cramer, G. S. Browne, *Contemporary Education. A. Comparative Study of National Systems*, 2-nd edition, Harcourt..., New York 1965, Chap. 18; *The Schools of Japon*, p. 400—530 ; Kôichirô Maenosono, *L'attuale sistema scolastico e i suoi problemi*, în „I problemi della pedagogia" nr. 1/1966, p. 48.

[3] Ministry of Education, Japan, *Educational developments in 1965—66*. Report presented at the XXIX-th International Conference on Public Education, Geneva, 1966, Chap VI.

[4] În 1963, 120 000 de copii nu frecventau școala din cauza bolilor sau a dificultăților economice. Vezi : Ministry of Education, Japan, *Educational Standards in Japan*, Tokyo, 1965, Chap. I, Kôichirô, Maenosono, *op. cit.*, p. 49.

[5] În anul 1965—66, 72,4% dintre absolvenții școlii medii inferioare și-au continuat studiile. Vezi : *Educational developments in 1965—66*, ibidem.

de frecvență totală sau cu 4 ani de frecvență parțială fără scoatere din producție, fie în colegii tehnice de 5 ani, fie la cursuri prin corespondență. *Școala medie superioară* de 4 ani este destinată copiilor cu o situație materială mai grea, care sînt nevoiți să muncească de la vîrsta de 15 ani pentru a se întreține [6]. *Colegiile tehnice*, create cu începere din 1962, asigură formarea de cadre medii de tehnicieni de care industria japoneză are nevoie în număr crescînd. Organizarea și profilul școlilor medii superioare (corespunzătoare liceelor de la noi) caută să se adapteze continuu cerințelor sociale și economice ale societății, în care industria se dezvoltă și se diversifică destul de rapid. În 1960, 33% din populația Japoniei lucra în agricultură și pescuit, iar 62% în industrie și în comerț [7]. Pregătirea profesională, începută într-o formă explorativă, prin unele materii, încă din școala medie inferioară, se accentuează și se diversifică în școlile medii superioare, în care se studiază diferite materii relative la agricultură, pescuit, comerț și industrie; această pregătire se continuă cu o specializare superioară în universități și colegii. În 1964, din 4 630 000 de elevi ai școlilor medii superioare, 59% au studiat în școli cu caracter general și aproximativ 41% în școli cu profil profesional-tehnic, dintre care 17% s-au pregătit pentru comerț, 12,2% pentru industrie, 5,7% pentru agricultură și pescuit [8].

Japonia este a doua țară din lumea capitalistă în ce privește numărul de instituții de învățămînt superior raportat la populație, ca și în privința procentului de absolvenți ai școlii medii superioare care intră în învățămîntul superior, fiind înaintea unor țări ca Anglia, R.F.G. și Franța [9]. *Învățămîntul superior* japonez cuprinde colegii de doi sau trei ani de studii, facultăți de medicină și dentistică de șase ani și diverse facultăți cu patru ani de studii. Pe teritoriul fiecărei prefecturi din țară este cîte o universitate națională, adică o universitate de stat.

Ca și în alte țări capitaliste, în Japonia există, pe lîngă învățămîntul de stat, și un mare număr de școli particulare, care constituie un obstacol în dezvoltarea unui învățămînt unitar, științific și egal pentru toți copiii. Peste jumătate din grădinițele de copii și aproximativ jumătate din instituțiile de învățămînt superior sînt particulare. Prin *Legea pentru școlile particulare* din 1949 și prin *Asociația pentru promovarea școlilor particulare*, aflată sub controlul Ministerului Educației, se dă un sprijin larg acestui învățămînt, statul acordînd împrumuturi și finanțînd în bună măsură activitățile școlilor particulare. Educația religioasă — interzisă în școlile de stat — este amplu desfășurată în școlile particulare budiste și creștine. Deși dezvoltarea economică și progresele tehnico-științifice reclamă un număr mare de specialiști în diferite ramuri ale științei și tehnicii, totuși cei mai mulți studenți sînt în facultățile de științe sociale, deoarece instituțiile universitare private găsesc că e mai rentabil pentru ele să creeze acest fel de facultăți, care nu necesită investiții importante [10].

Legea din 1949 — de inspirație americană — cu privire la organizarea Ministerului Educației ducea la o descentralizare aproape totală în organizarea, conducerea și administrația școlară care intrau în competența comisiilor pentru învățămînt din cele 46 de prefecturi, a celor aproximativ 4 000 de comisii locale pentru învățămînt și a comisiilor școlare și universitare.

Această pulverizare organizatorică a dovedit o eficacitate practică scăzută în condițiile specifice ale societății japoneze și, în prezent, Ministerul Educației a tre-

[6], [7] Cramer..., ibidem.

[8] *Educational Standards in Japan*, ibidem.

[9] Cramer..., *ibidem*, *Educational Standards...*, ibidem.

[10] Privitor la învățămîntul particular, vezi: Cramer..., ibidem; *Educational Standards..., ibidem*; *Conférence internationale de l'instruction publique*, XXIX-e session, Genève, 1966 p. 58.

cut de la rolul vag consultativ la acela mai ferm de organizare și control al procesului de învățămînt și al conținutului acestuia, asigurîndu-i o oarecare unitate și legătură cu cerințele educative proprii Japoniei. După încetarea ocupației americane, Ministerul Educației a luat măsuri de refacere și extindere a construcțiilor și a echipamentului școlar, pentru a asigura o educație modernă unui număr crescînd de copii și tineri. Războiul a distrus 80 000 de săli de clasă, iar în 1961 mai erau încă 84,4% din școli construite din lemn, fiind necesară înlocuirea lor cu construcții din prefabricate care să reziste la taifunuri și cutremure [11]. Din anul 1963, Ministerul a procedat la realizarea treptată a gratuității manualelor în învățămîntul obligatoriu, ajungîndu-se în prezent la distribuirea gratuită a manualelor în primii zece ani de școală [12]. Aceste realizări evidențiază efortul poporului japonez pentru a înlătura urmările nefaste ale războiului și ocupației străine și pentru a asigura educația tinerelor generații.

Anul școlar este de cel puțin 35 de săptămîni (în funcție și de tipurile de școli), a cîte șase zile, avînd cea mai mică durată în comparație cu anul școlar în Anglia (minimum 40 de săptămîni), R.F.G. (cca. 39 săptămîni), Franța (37), S.U.A. (cca. 36) [13].

Elevii japonezi au săptămînal 24—31 ore în școala elementară (clasele I—IV), cel puțin 32 de ore în școala medie inferioară și 34 de ore sau mai mult după tipul ei, în școala medie superioară. Numărul total de ore de școală elementară și medie este de 12 052 în Japonia, ceea ce — comparativ cu alte țări capitaliste — o situează după Anglia (cu 15 680 ore) și R.F.G. (14 630 ore) și înaintea Franței (11 103 ore) și S.U.A. (10 599) [14]. Aceste cifre pot să dea o indicație relativă cu privire la volumul de informație transmisă elevilor și la solicitarea acestora, dar, desigur, nu pot duce la vreo ierarhizare calitativă cu privire, de exemplu, la nivelul cunoștințelor transmise și însușite sau la gradul de utilitate și utilizare a acestora.

Obiectele de învățămînt din școala elementară sînt: limba japoneză, studii sociale, aritmetica, studiul naturii, educația morală, educația fizică și artistică; la acestea se adaugă următoarele materii specifice școlii japoneze: politețea, *ikebana* (aranjamentul florilor), ceremonia ceaiului, precum și participarea la festivitățile poporului japonez [15].

În școala medie inferioară, din cele 32 de ore pe săptămînă, 26 de ore sînt prevăzute pentru materiile obligatorii (limba japoneză, studii sociale, educația fizică, matematici, științele naturii, muzica, lucru manual sau gospodărie), iar 6 ore sînt prevăzute pentru materii sau activități facultative, ca: o limbă străină, studii profesionale sau studiu individual, precum și unele activități speciale (însușirea politeței japoneze, *ikebana* etc.). Corespunzător limbilor clasice din școlile europene, în Japonia se studiază limba și literatura japoneză veche.

Procesul de învățămînt în școala medie superioară a fost organizat sub influența americană în timpul ocupației, fiind o preluare a așa-zisului sistem Carnegie al „unităților". Unitatea constă din studiul unei materii de o oră pe săptămînă într-un an școlar.

Totalul orelor din școala elementară și medie (inferioară și superioară) este repartizat la diferitele obiecte de învățămînt după cum urmează: limba japoneză — 22,7%, studii sociale — 13,6%, matematica — 17,4%, științele naturii — 13,1%, limbi străine — 8,1%, alte materii — 25,1% [16]. Această repartizare

---

[11] Cramer..., *ibidem*.

[12] *Educational developments in Japan*, ibidem.

[13] *Educational Standards...*, ibidem

[14] Kojiro Kishimoto, Shigekazu Takemura, *Education in Japan after 1945*, în *Education in Japan — Journal for Overseas*, Hiroshima, vol. I, 1966, p. 25—38.

[15] Cramer..., ibidem.

[16], [17], [18] Kojiro Kishimoto..., ibidem.

tinde să aducă o ameliorare față de situația din anii precedenți, cînd s-a constatat un nivel relativ scăzut al elevilor mai mici la limba maternă și la aritmetică [17]. Totuși, chiar și acum, numărul de 2 733 de ore consacrat limbii materne în școala elementară și secundară din Japonia este mai scăzut față de timpul acordat limbii materne pe treptele de învățămînt corespunzătoare din alte țări; S.U.A. — 3 770 de ore, Franța — 3 312, R.F.G. — 2 964, Anglia — 2 880 [18]. Și trebuie adăugat că, pentru elevul japonez, studiul limbii materne ridică dificultăți mai mari, legate de însușirea numeroaselor semne ale scrierii japoneze tradiționale.

Ca în majoritatea țărilor, se manifestă și în Japonia tendința modernizării metodelor de învățămînt în scopul dezvoltării capacității de gîndire și a spiritului creator al elevilor. Ei sînt antrenați în discuții, în diverse activități din cadrul orelor de clasă, în folosirea efectivă a bibliotecii și în munca de studiu individual. S-a început folosirea instruirii programate prin mașini de învățat și folosirea laboratoarelor lingvistice; se extinde rolul televiziunii în instrucția și educația școlară și post-școlară.

În 1956—1957, s-a experimentat, sub egida UNESCO, folosirea televiziunii în instruirea culturală și agricolă a țărănimii nipone, constatîndu-se utilitatea recepțiilor, cu deosebire atunci cînd sînt organizate în telecluburi, unde au loc discuții pe baza celor vizionate. Emisiunile școlare ale televiziunii japoneze atrag interesul nu numai al unei mari părți din masa elevilor, ci și al păturilor largi de telespectatori, apreciindu-se că ele sînt urmărite de aproximativ 42% din populație. Dar, după cum se arată, eficiența emisiunilor instructiv-educative este diminuată de transmiterea reclamelor și a scenelor erotice și de violență, care abundă în televiziunea țărilor capitaliste [19].

Examenele de admitere în școlile medii superioare și în învățămîntul superior creează probleme complexe în condițiile sociale specifice Japoniei. Afluența unui număr tot mai mare de candidați — indiferent de capacitățile și aptitudinile lor individuale — spre universități, și cu precădere spre universitățile cu renume, este motivată de unele avantaje sociale și materiale pe care le poate asigura posesia unei diplome universitare, în comparație cu cei ce nu au această posibilitate. Această afluență uriașă în raport cu numărul limitat al locurilor — stabilite de universități după structura și posibilitățile proprii și nu după nevoile societății — creează o atmosferă încordată de competiție și de nervozitate de proporțiile unei probleme sociale [20]. Pentru ameliorarea acestei situații s-a constituit un *Institut de cercetări asupra probelor școlare* care organizează examene cu elevii din școlile medii superioare. Aceste examene verifică aptitudinea profesională și competența intelectuală a viitorilor candidați pentru învățămîntul superior, servind astfel atît la orientarea elevilor, cît și la o verificare prealabilă admiterii în universități [21].

Orientarea școlară și profesională se organizează și se desfășoară în învățămîntul japonez prin măsuri adoptate în acest sens din 1963 încoace, ca urmare a *Recomandării Conferinței internaționale de instrucție publică* de la Geneva cu privire la această activitate. Dintre măsurile respective amintim: *formarea de consilieri de orientare școlară și profesională* pentru școlile medii inferioare și superioare, prin organizarea de către Ministerul Educației, în colaborare cu universitățile, a unor cursuri de pregătire și perfecționare în această direcție; redactarea de *ghiduri de orientare școlară și profesională* și distribuirea lor la comitetele departamentale și municipale

[19] S. Ezratty, *La télévision et la société*, în „Impact" nr. 3/1965, p. 155—179. (Apud Revista de referate și recenzii, seria filozofie..., nr. 2/1966, p. 143).

[20] *Conference internationale...*, ibidem.

[21] *Educational developments...*, ibidem.

de educație, la școlile medii, consilierilor pedagogici însărcinați cu munca de orientare; *stabilirea unor școli-pilot*, subvenționate de Ministerul Educației, pentru efectuarea, pe perioade de cîte doi ani, a unor cercetări asupra orientării școlare și profesionale; constituirea *Asociației japoneze pentru orientarea școlară și profesională*, un organism particular din care fac parte consilierii de orientare școlară și profesională, profesori universitari și profesori din școlile medii. Această asociație publică ghiduri de orientare și dă îndrumări elevilor din școlile secundare și tinerilor muncitori în cadrul unui *Centru de orientare școlară și profesională a tinerilor*.

Cadrele didactice din Japonia se recrutează dintre absolvenții colegiilor pedagogice și ai departamentelor (institutelor) pedagogice din universitățile naționale. Cadrele didactice din școala elementară primesc o pregătire de cel puțin doi ani, iar cele din școala medie o pregătire de specialitate de patru ani. Din anul 1949, s-a adoptat un sistem de *certificare națională a profesorilor*: titlul de profesor este acordat prin două feluri de certificate — *regulate* (normale) și *de urgență*. Acestea din urmă confirmă o calificare provizorie, avînd o valabilitate de trei ani; atribuirea lor este motivată de necesitatea unui număr tot mai mare de profesori.

Perfecționarea cadrelor didactice se realizează prin: organizarea de cursuri de lungă durată cu directorii, subdirectorii sau consilierii pedagogici din școlile elementare și medii; ținerea unor conferințe de studiu asupra programelor școlare; elaborarea de lucrări cu caracter metodic; încurajarea organizațiilor de studiu ale cadrelor didactice; constituirea unor centre de stagiu în diverse prefecturi și municipalități; trimiterea de profesori și cercetători în străinătate pentru studierea directă a situației și experienței pedagogice din diferite țări.

Profesorii încadrați de către minister, prefecturi sau organele administrației orășenești sînt recunoscuți ca funcționari ai statului cu drepturile și îndatoririle ce le revin acestora. După 22 de ani de serviciu, ei se pot pensiona, dar „dacă un profesor se retrage la vîrsta de 60 de ani, vîrsta obișnuită de pensionare, el constată că pensia sa este insuficientă și este nevoit să caute de lucru la vreo fermă sau în vreo altă ocupație pentru a-și asigura întreținerea lui și a familiei" [22].

Stadiul actual în care se găsește învățămîntul din Japonia poate fi considerat a treia fază în dezvoltarea sa postbelică [23].

Prima fază (1945—1952) este aceea a ocupației militare americane. În această perioadă au fost întreprinse o serie de forme drastice și salutare pentru purificarea sistemului de învățămînt și a atmosferei educative de elementele și influențele militariste șovine, care au dus la dezastrul țării. *Constituția din 1946* și *Legea fundamentală a educației din 1947* au contribuit la schimbarea vechii orientări a învățămîntului și la începerea dezvoltării sale democratice. Dacă înainte de război instrucția pentru fete se făcea în școli separate și era inferioară celei primite de băieți, acum coeducația este regulă generală în școlile de toate gradele. Se asigură astfel egalitatea femeilor în dreptul la învățătură și posibilitatea accesului lor în viața socială.

Noile măsuri nu au răspuns însă întru totul cerințelor formulate de elementele progresiste pentru o largă democratizare a învățămîntului și pentru satisfacerea necesităților educative specifice poporului japonez. Printre măsurile inadecvate semnalăm descentralizarea excesivă a organizării învățămîntului, promovarea în educație a individualismului, a idealurilor și tendințelor caracteristice „modului de viață american". Chiar unii

[22] Cramer..., *op. cit.*, p. 525.
[23] Kojiro Kishimoto, *ibidem*.

pedagogi și cercetători americani [24] constată că multe dintre reformele efectuate de forțele de ocupație în domeniul învățămîntului și educației în Japonia au fost impuse dinafară poporului japonez, fără considerarea și consultarea acestuia ca singurul îndreptățit și răspunzător de democratizarea țării sale. Acești autori recunosc că greșelile comise de personalul din forțele de ocupație, care a dictat diferitele măsuri, și-au avut originea în confundarea americanizării cu democratizarea, în „nivelul profesional scandalos de scăzut" și în „lipsa completă de pregătire culturală și lingvistică" [25] a acestui personal.

Măsurile cu privire la învățămînt și educație care nu și-au avut temeiul în cultura, în specificul și structura socială a poporului, au fost — așa cum afirmă plastic un pedagog japonez — „ca și cum un visător utopist ar fi obligat pe un constructor să-i clădească o casă după planul făcut de el în vis". [26]

Cea de-a doua etapă a dezvoltării postbelice a învățămîntului japonez, care se întinde între sfîrșitul ocupației militare (1952) și anul 1957, se caracterizează prin eforturile de atenuare a aspectelor negative ale intervenției străine și prin lupta comuniștilor și a celorlalte elemente progresiste din Japonia împotriva tentativelor reacționare de a readuce învățămîntul și educația pe vechiul făgaș. În această perioadă, S.U.A. continuă încercările — începute în timpul ocupației — de transformare a Japoniei într-un „zid contra comunismului", exercitînd presiuni asupra guvernului japonez pentru a intensifica înarmarea și a adapta învățămîntul în acest sens [27].

În stadiul actual, masiva creștere postbelică a populației școlare japoneze impune necesitatea unei revizuiri integrale a structurii învățămîntului postobligatoriu, pentru a satisface cerințele crescînde de cultură ale maselor, pentru a asigura un acces mai larg al tineretului la studiu și la calificări superioare și pentru a face față progresului rapid al științei și tehnicii contemporane.

Desigur, învățămîntul japonez este confruntat cu dificultățile inerente apartenenței lui la orînduirea socială actuală din Japonia. Gratuitatea învățămîntului încetează o dată cu încheierea școlarității obligatorii, continuarea studiilor fiind însoțită de povara taxelor școlare, care pentru mulți este greu de suportat. În școlile medii superioare, taxele variază de la 3 600 yeni (respectiv 10 dolari americani) pînă la 37500 yeni (104 dolari) în școlile particulare cele mai pretențioase [28]. În publicațiile japoneze se arată că „întrucît costul vieții și prețurile bunurilor de larg consum au crescut în ultimii ani, școlile și universitățile particulare au ridicat an de an taxele de intrare și de studii". [29]

Imposibilitatea planificării în condițiile societății capitaliste face irealizabilă repartizarea în producție a absolvenților ; intrarea acestora în producție este legată de căutări, eforturi și riscuri individuale, precum și de o satisfacere întîmplătoare sau incompletă a necesităților sociale.

Dezvoltarea viitoare a învățămîntului în Japonia este asigurată prin lupta organizațiilor democratice, a numeroaselor elemente progresiste din țară și prin eforturile și tenacitatea poporului japonez, care de-a lungul multor secole s-a dovedit un mare creator de valori materiale și culturale.

TIBERIU POPESCU

---

[24], [25] I. N. Thut, D. Adams, *Educational Patterns in Contemporary Society*, Mc. Graw Hill, New York, 1964, Chap. 11 ; Japonese Education..., p. 298—335.

[26] Michia Shimbory, *The Fate of Postwar Educational Reform in Japan*, în „The School Review", Vol. 68, nr. 2/1960, p. 228—241.

[27] Haruyeshi Hirahara, *Alcuni problemi attuali dell'amministrazione scolastica*, în „I problemi della pedagogia", nr. 1/1966, p. 150—151.

[28] Cramer..., ibidem.

[29] Kojiro Kishimoto..., ibidem

Simpozionul cu tema „Școala și problemele orientării profesionale"

În zilele de 7 și 8 octombrie a.c. a avut loc la Cluj, la Casa Universitarilor, simpozionul organizat de Institutul de științe pedagogice — filiala Cluj — cu sprijinul Ministerului Învățămîntului, avînd ca temă problemele orientării profesionale în școală.

La simpozion au participat reprezentanții autorităților locale și de la unele instituții centrale, ca de exemplu: Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România, Institutul de igienă, Catedrele de pedagogie, psihologie și științe sociale ale institutelor de învățămînt superior din București, Cluj, Iași și Tg. Mureș, șefi de secție de învățămînt și inspectori metodiști, directori de licee, cadre didactice. Din partea Comitetului Central al U.T.C. a participat tov. Voicu, adjunct de șef de secție.

Lucrările simpozionului au fost conduse de către tov. prof. univ. dr. docent Dimitrie Todoran, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice, care a rostit și cuvîntul de deschidere. D-sa a arătat că în problema integrării sociale a tineretului se poate afirma cu certitudine că Institutul de științe pedagogice și-a intensificat cercetările de orientare școlară și profesională, diferențiind totodată preorientarea de orientare.

Comunicările prezentate în cadrul simpozionului au abordat variate aspecte ale orientării școlare și profesionale, conturînd atît cadrul teoretic al problemei, cît și diferite aspecte practice. Astfel, au fost prezentate camunicările*: *Principii ale orientării profesionale aplicate în țara noastră* (A. Chircev, D. Salade); *Problemele conținutului orientării școlare și profesionale* (M. Ghivirigă, Ș. Constantinescu); *Mijloace și procedee de orientare profesională* (A. Dancsuly, R. Ciurea-Codreanu, I. Lasloffy); *Rezultate preliminare ale orientării școlare și profesionale în școlile experimentale din Cluj și București* (două referate, prezentate de I. Popa, V. Popa, A. Floca — psihologi școlari din Cluj și J. Ștefănescu, I. Panait, C. Florian — psihologi școlari din București); *Probleme organizatorice ale orientării profesionale în școală* (I. Cîmpeanu, A. Ciobanu, N. Țăranu — directori la școlile experimentale din Cluj); *Perspective ale orientării școlare și profesionale* (D. Salade, R. Dăscălescu).

La întrebările puse de unii participanți au răspuns tovarășii A. Chircev, A. Dancsuly și D. Salade. Astfel, tov. prof. univ. dr. docent A. Chircev a arătat că în etapa actuală orientarea școlară și profesională se desfășoară în școlile de cultură generală, dar, în perspectivă, această muncă se va extinde și în liceele de specialitate, școlile profesionale și tehnice, precum și în școlile speciale.

---

* Comunicările prezentate în cadrul simpozionului vor fi publicate în întregime într-o broșură litografiată care va fi difuzată în școli.

Referitor la activitatea de cercetare, tov. prof. univ. dr. A. Dancsuly a subliniat sprijinul pe care l-au primit psihologii școlari din partea medicului școlii, în cercetările efectuate la liceul experimental din Cluj. În ceea ce privește îndrumătoarele pentru liceele de specialitate, școlile profesionale și tehnice, tov. conf. dr. D. Salade a propus să fie completate cu indicații în legătură cu specificul diferitelor profesiuni, indicații ce pot veni în sprijinul muncii de orientare profesională.

Pe marginea comunicărilor au fost purtate discuții. Astfel, tov. prof. univ. dr. docent Al. Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, a arătat că în orientarea școlară și profesională se observă o deplasare a centrului de greutate de la diagnoză la informare. De asemenea, a precizat rolul important al cadrelor didactice în formarea aptitudinilor elevilor, faptul că profesorii trebuie să fie cei mai apropiați consilieri ai elevilor. În general, elevii prezintă posibilitatea unei dezvoltări multilaterale, iar datorită faptului că școlile s-au diferențiat, și posibilitățile dezvoltării aptitudinilor elevilor sînt mai mari.

Au fost ridicate și analizate unele probleme * în legătură cu: colaborarea în munca de orientare școlară și profesională a psihologului școlar cu medicul școlii; rolul dirigintelui în munca de orientare școlară și profesională; orientarea și reorientarea profesională a deficienților senzoriali și motori; orientarea profesională a tineretului în mai mare măsură către domeniile de activitate economică în plină dezvoltare; necesitatea orientării profesionale și la nivelul învățămîntului superior; valorificarea experienței trecutului în munca de orientare școlară și profesională, precum și problema colaborării în această activitate dintre Institutul de științe pedagogice și alte institute de cercetări.

În încheierea lucrărilor simpozionului, a luat cuvîntul tov. conf. dr. G. Văideanu — directorul Institutului de științe pedagogice — care a arătat că orientarea școlară și profesională beneficiază de aceeași atenție de care se bucură în țara noastră întreaga cercetare pedagogică. De asemenea, a subliniat că cercetarea științifică în sectorul orientării școlare și profesionale are un profund caracter umanist; se generalizează convingerea că această orientare este un proces educativ, că elevul trebuie să-și aprecieze obiectiv aptitudinile, să se pregătească în vederea alegerii unei profesiuni. În același timp, se cere o creștere mai mare a rolului școlii în această muncă deosebit de importantă și cu mari implicații sociale.

MIHAI TIMOFTE,
ȘERBAN CONSTANTINESCU

---

* Au participat la discuții: Lector univ. Gh. Crăciun de la Catedra de științe sociale a Institutului medico-farmaceutic din Tîrgu Mureș, dr. A. Antal, de la Institutul de igienă din Cluj, inspector metodist I. Dunăreanu de la Secția de învățămînt a orașului Cluj, prof. M. Marius, diriginte la Liceul „Gh. Coșbuc" din Cluj, Pop Ștefan, șef de serviciu la Direcția Asistenței Sociale din Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale, E. Dimitriu, cercetător la Institutul de științe pedagogice, I. Dragu directorul Liceului „Ion Neculce" din București, N. Țăranu, directorul Liceului „Gh. Barit" din Cluj, Dimitrie Roman, cercetător principal la Institutul de științe pedagogice, Dumitru Văcariu, șef de grupă la Comitetul de Stat al Planificării, C. Florian, psiholog școlar la Liceul „23 August" din București.

Sesiunea științifică a Universității București

(Subsecția pedagogie-metodică)

În luna octombrie 1967 a avut loc sesiunea științifică a Universității București, la care au participat membrii catedrelor de pedagogie și metodică de la Facultatea de filozofie a Universității București și ai catedrelor de pedagogie și educație fizică de la Institutul pedagogic de 3 ani. Varietatea și conținutul bogat și interesant al comunicărilor susținute au făcut ca discuțiile și concluziile trase să fie deosebit de valoroase.

După cuvîntul de deschidere a lucrărilor subsecției pedagogie-metodică, adresat de prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, prima comunicare a fost a prof. dr. docent A. Manolache și conf. dr. Gh. Dumitrescu, intitulată *Personalitatea socialistă, scop al educației*, din care a reieșit că în condițiile actuale de dezvoltare a societății socialiste românești se impune legic ca scopul educației să fie definit prin noțiunea de „personalitate socialistă". Acest scop va avea funcțiune de lege coordonatoare pentru întreaga activitate cultural-pedagogică.

În comunicarea intitulată *Obiectul pedagogiei și legea ei fundamentală*, susținută de prof. dr. docent Iosif Gabrea, s-a subliniat necesitatea studierii educației la toate perioadele de vîrstă, pentru a cuprinde întreaga dezvoltare a omului. Autorul consideră ca lege obiectivă interacțiunea ereditate-mediu-educație, interacțiune în cadrul căreia educația are rolul conducător. Problema a provocat discuții ample, care au apreciat punctul de vedere al autorului, fundamentat pe cercetările efectuate de acesta pînă în prezent.

În același domeniu de preocupări s-a încadrat și lucrarea *Considerații cu privire la unele contradicții ale dezvoltării teoriei pedagogice contemporane*, în care conf. univ. O. Șafran și conf. univ. B. Grigoriu au pornit de la ideea că în preocuparea de a îmbrățișa fenomenul educativ în toată complexitatea lui trebuie să distingem principala linie de dezvoltare a pedagogiei contemporane.

Analizînd motivele care impun necesitatea restructurării cursului de pedagogie generală în învățămîntul superior, asistent Marin Călin a adus în discuție, în comunicarea sa *Considerații privind structura cursului de pedagogie generală*, normele conducătoare după care să se realizeze acesta și a propus un nou proiect de structură a manualului.

De un viu interes s-au bucurat cele 9 comunicări prezentate de membrii catedrei de educație fizică de la Institutul pedagogic de 3 ani, care s-au remarcat prin metodele științifice-moderne de cercetare și prin folosirea unei aparaturi variate. Considerăm că valoarea discuțiilor purtate pe marginea lor s-ar fi evidențiat și mai mult în condițiile prezentării lor într-o subsecție specială — dînd posibilitatea participării unui număr mai mare de specialiști din domeniul respectiv.

Tot pe linia prezentării unor rezultate ale modernizării învățămîntului din țara noastră se înscrie și comunicarea susținută de prof. dr. docent Ion Berca, lector Eliza Ionescu-Miciora și prep. Rodica Nițu, intitulată *Contribuții la îmbunătățirea predării substantivului și verbului la clasa a III-a elementară*. Comunicarea a prezentat măsurile experimentale luate în sensul ridicării nivelului cunoștințelor teoretice și al deprinderilor, procedeele novatoare folosite și rezultatele obținute. În concluzie, s-au subliniat avantajele unei difuzări mai largi și rapide, în condițiile actuale ale școlii, a soluțiilor care și-au dovedit experimental eficiența.

În comunicarea *Predarea pe sisteme de lecții la citire*, conf. Maria Giurgea a expus concluziile ce au rezultat din cercetarea întreprinsă cu privire la mărirea eficienței acțiunii didactice la citire, în cazul folosirii sistemului de lecții. Ca obiective de perspectivă s-au vizat necesitatea fixării temelor abordate

după criteriul caracterului științific al cunoștințelor și alegerea unor tipuri variate de lecții, cu orînduire judicioasă în sistemele respective.

În același cadru de preocupări s-a înscris și comunicarea lect. univ. P. Bărgăoanu, intitulată *Predarea geografiei regionale pe baza corelației dintre cunoștințele de geografie fizică și geografie economică*, în care s-a subliniat faptul că geografia regională se însușește de către elevi în condiții superioare, dacă este axată în permanență pe cunoștințele de geografie fizică și economică generală. Cercetarea demonstrează că prin realizarea permanentă a corelației dintre disciplinele geografice și prin folosirea unui sistem metodic care cuprinde procedee euristice elevii își însușesc aceste cunoștințe la un nivel superior.

În comunicarea *Lecția în condițiile folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale*, lect. I. Cerghit a pornit de la premisa că lecția care se sprijină pe folosirea mijloacelor audio-vizuale capătă o înfățișare deosebită și ea nu poate să fie decît o exigență pedagogică activă, care să solicite din plin forțele intelectuale și emoționale ale elevului. În acest scop, e nevoie să se adopte o metodologie rațională de integrare a mesajului audio-vizual, autorul făcînd motivația psiho-pedagogică a unei asemenea metodologii.

În cercetările *Probleme psiho-pedagogice privind studiul sistemului periodic în școală* și *Unele aspecte psihologice și metodice privind introducerea instruirii programate în asimilarea cunoștințelor de chimie de către elevi*, asistentele V. Lupu și P. Constantinescu-Stoleru au prezentat rezultatele unor investigații experimentale privind modernizarea și predarea sistemului periodic la clasele a VIII-a și a IX-a, posibilitățile de introducere a sistemului periodic la clasa a VII-a și respectiv unele din problemele specifice programării în învățarea chimiei.

Obiectul unei teme interesante l-a făcut cercetarea *Realizarea și experimentarea unui manual de fizică pentru clasa a VI-a elaborat după metoda instruirii programate*, efectuată de conf. I. Lungu, conf. dr. Gh. Dumitrescu, conf. Ion Moisil, șef lucr. St. Nicolescu, H. Volrath, și prof. Liviu Tîntu.

În cadrul sesiunii s-au manifestat preocupări serioase și pe linia predării și asimilării cunoștințelor de științe sociale în condiții cît mai bune, ca de exemplu cercetarea *Unele aspecte ale corelării cunoștințelor de științe sociale în liceu*, susținută de conf. A. Petric, lect. C. Grunberg și asist. E. Florescu.

De *unele aspecte ale caracterului educativ al procesului de învățămînt, realizate prin predarea istoriei* s-a ocupat asist. Anca Miron, care a urmărit contribuția predării istoriei la clasele a III-a (în cadrul lecțiilor de lectură cu conținut istoric) și a IV-a (disciplină aparte) la realizarea aspectelor formative ale procesului de învățămînt.

Comunicarea intitulată *Aspecte din folosirea literaturii beletristice în predarea istoriei universale* prezentată de lector Manea Sebastian, a tratat îndeosebi, aspecte teoretice ale temei, prezentînd totodată și un sondaj efectuat în rîndul cadrelor didactice din învățămîntul de cultură generală privitor la modalitatea de folosire a literaturii beletristice în predarea istoriei.

Problema predării disciplinelor artistice în școala generală a făcut obiectul comunicării prezentate de lector Bianca Bratu, intitulată *Obiectivele predării disciplinelor artistice în școală*, în care — prezentînd stadiul cercetărilor mondiale în această direcție — a propus ca ipoteză de lucru, pe care-și întemeiază cercetarea proprie, proiectarea acestor discipline în școală, ca obiecte de educație artistică (educația plastică și educația muzicală).

Lector Alex. Cazangiu a susținut comunicarea *Contribuții la studiul formării și dezvoltării aptitudinilor și trăsăturilor de personalitate la elevii școlii generale.*

În cadrul preocupărilor de descoperire a unor noi date importante din istoria învățământului și gîndirii pedagogice din țara noastră s-au prezentat rezultate ale unor cercetări ca cea a conf. dr. I. Gh. Stanciu, intitulată *Începuturi ale preocupărilor românești pentru problemele de didactică*, în care autorul a demonstrat condițiile care au dus la apariția preocupărilor didactice în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, și — legate de acestea — a analizat apariția bucoavnelor, abecedarelor, aritmeticilor și gramaticilor, care cuprindeau și indicații metodice. În continuare, au fost analizate principalele probleme didactice cuprinse în aceste lucrări.

De asemenea, au tratat teme privind dezvoltarea învățământului și pedagogiei din țara noastră comunicările: *Probleme de didactică în revista „Contemporanul" — seria veche (1881—1891)*, susținută de lector Leon Timofte, *Unele probleme ale învățământului mediu în operele lui Spiru Haret și actualitatea lor*, de lector C. Sandu și *Preocupări pentru învățămînt în limba română în Țara Românească (sec. XVII-XIX)*, susținută de lector C. Pîrnuță.

La închiderea lucrărilor sesiunii, prof. dr. docent Ion Berca a reliefat importanța teoretică a problemelor prezentate și rolul cercetărilor în îmbogățirea bazelor teoretice ale științei pedagogice și în modernizarea învățământului nostru.

Asist. univ. ANCA MIRON

Un izvor valoros al istoriei pedagogiei din România : presa*

Oamenii noştri de cultură din trecut, căutînd să creeze o opinie favorabilă unei atente preocupări pentru problemele învăţămîntului, şi-au expus punctul lor de vedere în acest domeniu mai întîi în articole de ziar. Pe măsură ce şcoala s-a dezvoltat, iar problemele teoretice dezbătute au devenit mai variate, s-a ivit necesitatea unor organe de presă special destinate activităţii instructiv-educative, apărînd astfel revistele cu caracter pedagogic. De aceea, nu vom putea închega o istorie completă a pedagogiei din România fără o minuţioasă cercetare a presei.

Lucrarea pe care o prezint aci cititorilor cuprinde două părţi : una în care se face o analiză a problemelor dezbătute în presa din deceniile VI—VIII ale secolului trecut, iar alta care cuprinde o culegere de studii şi articole publicate în cele mai importante periodice care s-au ocupat de problemele şcolare şi pedagogice, cu o succintă prezentare a fiecăruia dintre acestea. Cele două părţi se completează una pe alta, ele oferind cititorului posibilitatea unei cunoaşteri mai ample a preocupărilor legate de şcoală şi educaţie din a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Autorii şi-au propus să cerceteze presa dintr-un moment important al istoriei patriei noastre — constituirea statului naţional — cu consecinţe pozitive pentru întreaga evoluţie a vieţii economice, sociale, politice şi culturale a poporului român. Noul stat avea nevoie de o nouă aşezare a şcolii. Spre deosebire de deceniile IV şi V, cînd discuţiile din presă se purtau în legătură cu necesitatea organizării unui învăţămînt de stat în limba naţională, acum, în jurul anului 1860, nu s-a mai discutat atît despre *necesitatea* învăţămîntului, cît despre cea mai potrivită *structură* a acestuia.

În ceea ce priveşte organizarea şcolii, poziţiile erau în ansamblu comune. Personalităţile culturale marcante din acea perioadă s-au simţit solidare în lupta lor pentru organizarea unui învăţămînt care, aflîndu-se la nivelul celui existent în ţările înaintate ale Europei, trebuia să răspundă cerinţelor proprii societăţii româneşti. Aşa cum precizează şi autorii, deosebiri de vederi se conturează atunci cînd este vorba de scopul concret al sistemului de educaţie, de gradul de instrucţie ce urma a fi dată diferitelor categorii sociale, de conţinutul învăţămîntului.

Din cercetarea întreprinsă de autorii lucrării rezultă că, concomitent cu criticile aduse unora din aspectele negative ale învăţămîntului, presa vremii continua să dezbată numeroase propuneri menite să contribuie la îmbunătăţi-

---

* Mioara Cimpoieş, Octavian Ionescu, *Probleme de pedagogie în presă de la Unirea Principatelor pînă la cucerirea independenţei României*, Editura didactică şi pedagogică, 1967, 352 p.

rea şcolii de toate gradele. S-a discutat mult despre modalitatea asigurării obligativităţii învăţămîntului primar, despre recrutarea corpului didactic, orientarea realist-practică a şcolii secundare şi superioare, depăşirea caracterului unilateral al pregătirii pe care o dădea şcoala noastră secundară în acea vreme etc. Foarte vii au fost discuţiile cu privire la manuale şi la metodele de învăţămînt. Acestea scot în evidenţă nu numai interesul purtat unor astfel de probleme, ci şi experienţa didactică acumulată şi pregătirea teoretică a celor care scriau. Este cunoscut faptul că începînd cu deceniul al VII-lea s-a purtat în presa pedagogică o foarte amplă discuţie privind desfăşurarea lecţiei după „treptele psihologice" preconizate de I. Fr. Herbart. Autorii pomenesc despre publicarea în reviste a unor „lecţii model", dar nu discută această chestiune şi nici nu prezintă în partea antologică a lucrării vreun studiu dedicat acestei teme. Cum problema era mult discutată în acea perioadă de asimilare a teoriei didactice herbartiene, s-ar fi cuvenit ca autorii să se oprească şi asupra ei.

Una din preocupările didactice ale acelor ani, relatată în revista „Învăţătorul" şi menţionată de autori, a fost aceea cu privire la predarea pe obiecte la clasele I—IV. Avem, prin această încercare a unor dascăli inimoşi, încă o dovadă a existenţei unui viu interes pentru o activitate de continuă căutare, de experimentare a unor forme noi de muncă didactică.

În mod deosebit, autorii au urmărit să pună în evidenţă modul în care a apărut şi s-a dezvoltat în acea prioadă „pedagogia sistematică", în sensul de preocupare pentru ansamblul problemelor pedagogice. Această chestiune este tratată mai ales în capitolul VI al lucrării, intitulat *Rolul presei în închegarea unei gîndiri pedagogice româneşti.* O preocupare prezentă la mulţi dintre oamenii de şcoală din acei ani a fost aceea ca teoria pedagogică să corespundă nevoilor specifice ale poporului nostru, să fie subordonată luptei pentru dezvoltarea unei culturi proprii acestuia. Dacă în perioada dinainte de 1864 predominaseră studii referitoare la organizarea învăţămîntului, îndată după aceea s-au tratat mai ales teme cu caracter didactic, pentru ca după un timp să crească numărul acelora care se ocupau de educaţia morală, îndeosebi de educaţia patriotică. Puţin mai tîrziu, presa face cunoscut interesul pe care oamenii de şcoală încep să-l manifeste pentru chestiunile de educaţie fizică. Şi aşa, treptat, preocupările pedagogice s-au amplificat şi diversificat, reuşindu-se să se cuprindă cele mai importante aspecte ale teoriei pedagogice, mai puţin cele referitoare la educaţia estetică.

De multă atenţie s-au bucurat în presa vremii problemele de istoria pedagogiei (îndeosebi I. A. Comenius, J. Locke, J. J. Rousseau, I. H. Pestalozzi, I. Fr. Herbart). Se constată că oamenii de şcoală din acea vreme erau la curent atît cu realizările de seamă ale pedagogiei din trecut, cît şi cu cele contemporane lor. Presa pedagogică a publicat şi studii asupra începuturilor învăţămîntului din cele trei ţări române şi asupra organizatorilor de seamă ai şcolii româneşti.

Din dorinţa de a cunoaşte realizările şcolare din alte ţări a apărut o susţinută preocupare foarte apropiată de ceea ce astăzi se numeşte „pedagogie comparată".

Deşi cele mai multe ziare şi reviste din acea perioadă susţineau politica cercurilor guvernamentale, date fiind cerinţele impuse de însăşi dezvoltarea societăţii, cea mai mare parte a presei a avut o influenţă pozitivă în formarea unei opinii publice favorabile creării unui învăţămînt modern, corespunzător nevoilor acelor ani, şi în susţinerea şi difuzarea ideilor pedagogice cerute de organizarea acestuia.

Lucrarea pune în evidenţă contribuţia pe care au adus-o la crearea unei literaturi pedagogice unele articole din

ziarele „Românul", „Timpul", „Socialistul" și mai ales contribuția unor reviste axate îndeosebi pe problemele școlii și educației: „Instrucția publică", „Amicul familiei", „Buletinul instrucției publice", „Mama și copilul", „Revista pedagogică" ș.a.

Pe lîngă unele date mai puțin cunoscute pe care le aflăm cu privire la contribuția marilor noștri oameni de cultură din deceniile VI—VIII ale secolului trecut — Bărnuțiu, Laurian, Bolintineanu, Ionescu de la Brad, Odobescu, Urechia, Maiorescu, Eminescu, dr. Istrati ș.a. — lucrarea prezintă și activitatea prodigioasă a unor oameni de școală aproape uitați, dar care au adus o importantă contribuție la crearea unei pedagogii sistematice la noi. Este vorba de Alexe Marin, Constanța Dunca, Maria Rosetti, Maria Casabianu, M. Străjanu ș.a. Este lăudabilă acțiunea autorilor de a atrage atenția asupra acestor oameni care cu un deosebit entuziasm au condus reviste pedagogice, au scris pe teme școlare, militînd astfel pentru crearea unei literaturi pedagogice. Evident, multe din tezele pe care le-au susținut ei acum sînt depășite, unele erau depășite chiar atunci, însă nu putem trece peste contribuția lor, dacă vrem să avem o imagine cît mai precisă a modului în care s-a dezvoltat teoria pedagogică la noi.

Meritele lucrării — puse în evidență și în *Prefața* succintă și densă, semnată de prof. dr. docent Șt. Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România — constau atît în urmărirea judicioasă a evoluției gîndirii pedagogice pe o perioadă de aproximativ un sfert de veac, cît și în grija cu care autorii au întocmit culegerea de texte însoțită de prezentarea periodicelor și a autorilor acestora.

Prin aria largă a oamenilor de cultură și a publicațiilor asupra cărora se oprește, prin tematica pe care o abordează, lucrarea se adresează nu numai celor care se ocupă de trecutul pedagogiei românești, ci tuturor celor care se interesează de problemele dezvoltării culturii în țara noastră.

Deși este destul de dificil să se strîngă în cîteva zeci de pagini ceea ce a fost scris în numeroase reviste și ziare în timp de 20 de ani, considerăm, totuși, că printr-o mai concisă prezentare a unor probleme și prin evitarea unor repetări (ca cele privitoare la conținutul învățămîntului) autorii ar fi putut să facă o expunere mai sintetică, mai densă.

Cu toate că munca pe care o cere o astfel de lucrare este foarte grea și cere timp îndelungat, este necesar ca ea să fie continuată, cu atît mai mult cu cît valoarea teoretică a publicațiilor pedagogice a crescut către sfîrșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului nostru.

Se cuvine să fie apreciate și condițiile tehnice în care Editura didactică și pedagogică a ținut să apară această lucrare.

ION GH. STANCIU

Notă

Trimiterea la subsolul paginei 192 se referă numai la cel de-al doilea articol din ziarul „Românul". Primul articol, nesemnat, a fost menționat — ca aparținînd tot lui Al. Odobescu — în lucrarea *Scriitorii noștri clasici și problemele școlii* de I. Cremer (Editura de stat didactică și pedagogică, 1956).

La p. 20, primul aliniat, s-a tipărit greșit data de apariție a jurnalului „Fama Lipschi" și anume 1878 în loc de 1827.

Autorii lucrării

Contribuție la o teorie a instruirii *

Cartea profesorului Jerome S. Bruner de la Universitatea Harvard intitulată *Toward a Theory of Instruction (Către o teorie a instruirii)*, constituie continuarea firească a excelentei sale lucrări *The Process of Education* apărută în urmă cu cîțiva ani.

Sintetizînd o activitate bogată de psiholog și pedagog, Bruner își propune să construiască o teorie a instruirii, componentă centrală a pedagogiei, și care, în același timp, presupune o viziune mai vastă, cu variate implicații socio-culturale, decît ceea ce se numește curent o teorie a învățării — „a Theory of Learning" — (cum sînt teoriile elaborate de psihologi ca Thorndike, Tolman, Hull, Guthrie etc.).

În mare măsură, obiectivul lui Bruner coincide cu cel expus, tot recent, de Gage, care de asemenea susține insuficiența teoriilor curente ale învățării și propune elaborarea unei *teorii a predării*. Bruner trece însă dincolo de o analiză generală a problemei și prezintă o contribuție substanțială, mergînd de la cadrul teoretic general, pînă la îndrumări și exemplificări practice privind alcătuirea programelor sau comportarea profesorului în clasă.

Bruner este în primul rînd un filozof al culturii. Procesul de învățămînt nu se reduce pentru el la o suită de procedee, mai mult sau mai puțin justificate psihologic, ci e analizat în contextul istoric și sociologic al procesului neîntrerupt de constituire a diverselor forme de cultură și civilizație umană.

Nu vom putea reda (oricît am încerca să le condensăm) toate ideile și sugestiile pe care cartea profesorului Bruner le cuprinde. Vom încerca însă să desprindem cîteva.

Societatea umană și-a dezvoltat trei sisteme paralele de prelucrare și reprezentare a informației: prin manipulare și acțiune, prin percepție și modalități imaginative, prin intermediul unui aparat simbolic (p. 28). Nu e vorba de o succesiune strictă, ci mai curînd de orientări *dominante* într-o etapă dată a dezvoltării unei civilizații. Dar aceste modalități le regăsim și în ontogeneză: transmiterea și recepționarea informației prin intermediul acțiunii (modalitatea *enactivă*), prin intermediul imaginilor de diferite tipuri (modalitatea *iconică*) și prin utilizarea limbajului și a diferite sisteme simbolice (modalitatea *simbolică*) (p. 11). Diversele cunoștințe pe care copilul urmează să și le însușească trebuie predate ciclic, clădind cunoștințele respective de-a lungul școlarizării cu mijloacele furnizate succesiv de cele trei modalități. Orice cunoștință poate fi predată la orice vîrstă, dar cu mijloace adecvate etapei intelectuale corespunzătoare. „Readiness", calitatea de a fi apt pentru însușirea unor anumite cunoștințe, nu reprezintă însă un parametru absolut. Și această capacitate de asimilare se învață, în sensul că putem grăbi dezvoltarea ei și nu trebuie să așteptăm pasivi să apară de la sine (p. 29).

Accentul principal în procesul de instruire trebuie pus pe *deprinderi*: deprinderi de manipulare, de imaginare, de operare cu simboluri.

Pe de altă parte, este necesar să dezvoltăm un metalimbaj și metadeprinderi care, dincolo de schimbările care intervin cu vîrsta în ansamblul de achiziții mintale, să facă posibilă păstrarea unei anumite continuități în activitatea intelectuală (p. 36). Ținînd seama de dezvoltarea accelerată a științelor, de dificultatea crescîndă a stocării informației, este necesar ca în predare să punem accentul pe aspectul evolutiv al cuceririlor umane, pe ceea ce este general și își subsumează variațiile locale și istorice.

Un rol important revine psihologiei în acest efort de ameliorare a sistemelor educative. Insuficienta contribuție a psihologiei pedagogice se datorește în special faptului că rolul ei a fost redus la

---

* Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1966, 176 pagini.

acela de aplicare a unor teorii generale în practica învățământului.

O teorie a instruirii este *prescriptivă*, în sensul că expune regulile privitoare la modul cel mai eficace de dobîndire a unor cunoștințe și deprinderi. Ea este în același timp normativă, în sensul că prezintă atît criteriile, obiectivele de realizat, cît și condițiile și mijloacele corespunzătoare (p. 40).

Orice teorie a instruirii se caracterizează prin următoarele: a) ea trebuie să indice procedeele care, în modul cel mai eficient, implantează dispoziția de a învăța — de a învăța în general sau de a dobîndi anumite cunoștințe; b) ea trebuie să indice modul în care un ansamblu de cunoștințe trebuie să fie structurat pentru ca să fie cît mai asimilat. Calitățile unei asemenea structuri se exprimă în *puterea de simplificare a informației*, în capacitatea *de a genera* noi propoziții și de a amplifica posibilitățile de manipulare a sistemului de cunoștințe. Dar structura optimă a unui sistem de cunoștințe nu este absolută, ci relativă, întrucît ea se stabilește în raport cu situația și cu aptitudinile celui care învață; c) o teorie a instruirii, trebuie să specifice succesiunea cea mai potrivită în prezentarea materialului, pentru realizarea unei învățări eficiente; d) în sfîrșit, este necesar ca teoria instruirii să prevadă natura și modul de acordare a recompenselor și sancțiunilor, cum și trecerea cît mai devreme de la recompense exterioare la satisfacții intrinseci, generate de activitatea însăși. (Cap. 3, Notes on a Theory of Instruction).

Din păcate, nu-l putem urma pe Bruner în detaliile exemplificării acestor teze generale. Din această cauză, pierdem ceea ce formează în mare măsură farmecul cărții sale: analiza competentă, dar în același timp extrem de vie, de sugestivă, de colorată a dialecticii psihologice prin care se realizează asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea intelectuală a copilului, în cadrul unor anumite discipline (matematici, științe umaniste, limba maternă). Sînt descrise și exemplificate: *dialectica contrastelor*, a confruntării particularului cu generalul, a familiarului cu ceea ce pare la început străin, bizar; dialectica împrospătării și „problematizării" aspectelor care s-au banalizat prin uzură superficială înainte de a fi existat în ontogeneza intelectului posibilitatea descifrării unor sensuri mai profunde și mai generale. În felul acesta se realizează o anumită *personalizare a cunoașterii* (p. 160), implantarea sistemului de cunoștințe în sfera afectivă, imaginativă, motivațională.

Înțelegerea se realizează, în special, prin dezvăluirea înrudirilor, a relațiilor profunde, dincolo de contrastele locale. Dar tehnica prezentării contrastante a faptelor stimulează cel mai bine înțelegerea unității lor structurale.

Participăm împreună cu Bruner la eforturile de alcătuire a unor programe concrete pentru predarea unor tematici, ca de pildă „Omul" (cap. 4. „Man: A curse of Study"), cu toate dificultățile și complexele probleme psiho-pedagogice pe care o asemenea activitate le ridică.

Analizele respective îi permit cititorului să dobîndească adeseori o viziune nouă, fascinant de proaspătă despre domenii care păreau demult complet explorate. Este și acesta, între altele, un merit excepțional al lui Bruner: el izbutește să obțină imagini cu totul noi ale unor realități aparent binecunoscute prin plasarea lor inedită în contexte surprinzătoare.

Cîteva cuvinte, înainte de a încheia, în legătură cu *voința de a învăța (p. 6)*. Bruner atrage atenția asupra faptului că accentuarea „învățării externe", după modelul învățării la animale, este de puțin folos în învățămînt. Accentul trebuie pus pe cultivarea la copii a unor motive *intrinseci*, cele care duc realmente la o asimilare structurală a cunoștințelor. Asemenea stimulente intrinseci sînt: a) *curiozitatea*, nevoia de a elimina incertitudinile, confuziile, de a lumina neclarităților. Curiozitatea utilă, superioară, este orientată, selectivă, activă. „Cine este interesat de toate nu

este, de fapt, interesat de nimic în mod stabil" (p. 115); b) *aspirația către competență*, nevoia de a dobîndi priceperea și cunoștințele necesare pentru a putea excela într-un domeniu determinant; c) *identificarea*, tendința de a ne modela după o anumită persoană care ne servește ca ideal. Această identificare cu persoana model permite interiorizarea controlului propriilor noastre acte, ceea ce este esențial în procesul educativ. Purtînd cu noi aceste „standarde" ajungem la o anumită independență față de recompensele sau sancțiunile administrate de alții.

Această adaptare la un model se referă de fapt la o sferă largă de situații. Învățînd limba maternă, de pildă, copilul beneficiază de interacțiunea cu adulții, care-i oferă modele de vorbire corectă. În general, pentru ca profesorul să reprezinte un model efectiv prin competența sa, el trebuie să constituie un model activ cu care elevul să se afle permanent în interacțiune. Profesorul nu reprezintă numai un model de *imitat*. Profesorul poate să devină o parte a dialogului intern al elevului, o persoană la al cărui respect aspiră, ale cărui „standarde" dorește să și le însușească (p. 124).

Acestea ne conduc la un al patrulea intrinsec al învățării și anume *reciprocitatea*, spiritul de cooperare. Omul învață și din necesitatea de a-și putea împleti acțiunile cu ale semenilor săi, în vederea realizării unui obiectiv comun. Această tendință spre cooperare se manifestă în însușirea vorbirii, în joc, în muncă, în procesul de învățămînt ca atare. Dar nu putem vorbi de rolul stimulator al spiritului, de reciprocitate, dacă în clasă domnește uniformitatea rolurilor. Este de aceea necesar ca discuția să devină un vehicul al instruirii (p. 116). În cadrul discuțiilor un elev va prelua în mod firesc rolul de critic, altul de inovator, altul va reprezenta spiritul precaut etc. Ceea ce se dezvoltă este sentimentul de participare activă, personală la activitatea colectivă, iar aceasta stimulează activitatea mintală, interesul, spiritul critic.

Un loc esențial în sistemul lui Bruner îl ocupă această teză a stimulării spiritului investigator și inventiv al elevilor. Elevii nu trebuie numai să învețe, să aplice sau chiar să caute o soluție. Ei trebuie să învețe să *descopere* o problemă, să *inventeze* o soluție și să-i aprecieze verosimilitatea, să ia în considerație nu numai realul, ci și posibilul, să emită opinii și să-și formeze un simț al conjecturii și al dilemei (p. 159). Și în această privință trebuie prevăzute exerciții special adoptate pentru activitatea școlară.

Evident, nu am putut oferi cititorului decît un eșantion extrem de sărac al ideilor și sugestiilor din cartea lui Bruner. Unele aspecte sînt, firește, discutabile — ca de pildă interpretările, de altfel seducătoare, din capitolul 7 referitoare la greutățile școlare ale unor copii, sau unele procedee folosite pentru însușirea unor cunoștințe matematice (cap. 3) — dar cartea, în ansamblu, constituie o contribuție de prim ordin la dezvoltarea teoriei psiho-pedagogice.

Nu putem încheia fără a sublinia calitățile literare și pedagogice ale expunerii. Atenția cititorului este menținută tot timpul trează prin fluența și vivacitatea stilului, prin exemplele concrete cu care alternează analizele teoretice, prin perspectivele frapante în care probleme fundamentale sînt considerate. Învățăm pedagogie din cartea lui Bruner nu numai din ideile expuse, dar și din modelul viu pe care-l oferă calitățile ei pedagogice intrinseci.

E. FISCHBEIN

Vitrina pedagogică

Furter, Pierre, *La vie morale de l'adolescent. Bases d'une pédagogie. (Viața morală a adolescentului)*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1965, 295 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

Lucrarea analizează viața morală a adolescenților care frecventează învățămîntul mediu și superior. Autorul și-a limitat astfel aria preocupărilor sale, deoarece a considerat că tineretul care frecventează școala reprezintă un grup uman mai omogen decît celelalte categorii de adolescenți, grup care se caracterizează printr-un stil de viață comun. Pe de altă parte, datorită cererii sociale mereu crescînde de personal calificat, această categorie tinde să înglobeze întreg tineretul. Tezele principale ale autorului sînt următoarele: a) adolescența reprezintă vîrsta la care apare conduita morală; viața morală a adolescentului nu constituie o dezvoltare a vieții morale a copilului, ci crearea unei conduite morale; b) adolescența reprezintă condiția atingerii autonomiei morale la vîrsta adultă; c) întreaga existență a adolescentului reprezintă o problemă morală; d) esența vieții morale a tineretului o constituie dobîndirea conștiinței de sine.

II 36813

Bastin, Georges, *Enquête sur l'école mixte (Anchetă asupra școlii mixte)*. În: „Enfance", 1966, nr. 4—5, p. 25—43.

Ancheta a fost organizată la un liceu din Liège: au răspuns 103 eleve între 15 ani și 7 luni — 18 ani și 5 luni (media de vîrstă 17 ani) și 93 elevi între 16 ani și 18 ani și 8 luni (media de vîrstă 17 ani și 4 luni). Chestionarul cuprindea 17 întrebări care cereau tinerilor să precizeze dacă școala mixtă a contribuit la dezvoltarea personalității lor, la creșterea rezultatelor lor la învățătură, la modificarea climatului clasei etc. De asemenea, li se cerea să indice care sînt primii cinci colegi (sau colege) pe care îi preferă și care sînt cei cinci pe care îi consideră mai antipatici.

În articol sînt prezentate amănunțit atît răspunsurile, cît și justificările care le însoțeau. Din răspunsurile date au reieșit următoarele: a) dificultatea inițială a adaptării la o clasă mixtă (20% din cazuri); b) influența favorabilă pe care o are asupra dezvoltării personalității frecventarea unei clase mixte (peste 80% din răspunsuri); c) 37% dintre fete și 43% dintre băieți au constatat o modificare a randamentului lor la învățătură, în majoritatea cazurilor în sens favorabil (65 față de 17), mai ales datorită emulației; d) chiar dacă peste 85% dintre elevi au constatat o transformare în climatul clasei, băieții au fost în general mai puțin satisfăcuți de această transformare; e) în timp ce fetele au insistat mai mult asupra calităților sociale și intelectuale ale băieților, decît asupra defectelor (raport 3/1), băieții au prezentat atît calitățile, mai ales școlare, cît și defectele fetelor; f) ambele sexe sînt de acord asupra emulației reciproce și ambianței mai active care domnesc într-o clasă mixtă, ca și asupra rolului favorabil pe care îl au acestea în ceea ce privește dezvoltarea sociabilității elevilor și elevelor, dominarea timidității și o mai bună cunoaștere reciprocă.

P.I.1082

Educational programs: Adolescence (Program educativ: Adolescența). În: „Review of Educational Research", Washington, 1966, nr. 4, p. 399—486.

Numărul tematic al revistei „Review of Educational Research", constituit din șapte studii, reprezintă o trecere în revistă a principalelor lucrări apărute în ultimul timp în S.U.A. cu privire la diversele aspecte ale instruirii și educării adolescenților. Temele astfel prezentate sînt: dezvoltarea cognitivă în timpul adolescenței, problemele instruirii și soluționarea lor, adolescentul și societatea lui, factorii motivaționali de atitudine și de personalitate în adolescență, privarea de cultură, lipsa de mijloace și eșecul școlar în adolescență, tulburările de comportament și orientarea școlară a adolescenților, problema adolescenței în alte țări.

P.I.1086

Eisenberg, Leon, *A developmental approach to adolescence (Abordarea problemei adolescenței pornind de la ideea de dezvoltare).* În: „Children", Washington, 1965, nr. 4, p. 131—135.

Tema principală a articolului constă în ideea că adolescența este în același timp un fenomen biologic, social și psihologic și că dezvoltarea tinerilor constituie un proces unitar, de interacțiune, fiecare dintre cele trei laturi menționate putînd să împiedice sau să accelereze dezvoltarea celorlalte. Pornind de la această premisă, autorul examinează o serie de probleme, printre care rolul pregătirii sociale a copilului, idealismul specific adolescenței, auto-descoperirea personalității adolescentului, rolul dezvoltării sexuale.

P.I.1674

Konicek, Richard — Tinsley, Thomas, *They need to know: A sex — education program in the junior high school (Ei au nevoie să știe. O programă de educație sexuală în cursul inferior al liceului).* În: „The Science Teacher", Washington, 1967, nr. 3, p. 48—50.

Sînt expuse metodologia elaborării și conținutul unei programe de educație sexuală pentru cursul inferior al școlilor secundare din S.U.A., ideea fundamentală constînd în compararea lumii vegetale cu lumea animală, începînd de la sămînță și sfîrșind cu reproducția. Explicațiile științifice sînt legate organic de problemele fiziologice, de igienă și morală care îi frămîntă pe tineri la vîrsta pubertății.

P.II 1699

Daumézon, G., *Préambule à un entretien sur l'information sexuelle (Introducere la o convorbire asupra informației în problemele sexualității).* În: „Vers l'éducation nouvelle", 1966/1967, nr. 208, p. 1—6.

În articol sînt abordate două aspecte ale problemei informației în legătură cu sexualitatea: care este genul de informație de care au nevoie în prezent tinerii și în general oamenii; natura interdicției care planează asupra acestei probleme. Majoritatea lucrărilor referitoare la sexualitate privesc doar sexualitatea în regnul vegetal, la animalele inferioare și foarte rar la mamifere. Aceste lucrări, arată autorul, nu oferă informații în legătură cu comportarea sexuală, ci doar date de laborator (hormoni, fenomene fizico-chimice etc.). Ele nu pot constitui pentru adolescenți mijloacele de informare de care ei au nevoie. Pe de altă parte, datorită interdicției care apasă asupra problemelor privind sexualitatea umană și care se pare că-și găsește reflectarea în toate raporturile dintre indivizi și, în special, în limbaj, abordarea acestor probleme este deosebit de dificilă.

Autorul consideră că ori de cîte ori copilul sau adolescentul pune întrebări referitoare la acest domeniu, trebuie să i se răspundă sincer, dîndu-i-se informații clare, pe măsura posibilităților lui de

a înțelege. Asemenea răspunsuri, date fără altă preocupare decît aceea de a informa, reprezintă, după părerea sa, tot ceea ce trebuie să se facă în materie de educație sexuală. O activitate special organizată în vederea educației sexuale — susține autorul — nu este de dorit să se întreprindă.

Brugidon, I. P. ș.a.: *Pédagogie et psychologie des groupes (Pedagogia și psihologia grupurilor)*, Nouvelle édition revue et augmentée Préface de M. Debresse, Paris, Éditions de l'Épi, 1966, 332 p.

Lucrarea reprezintă o culegere a comunicărilor prezentate la Colocviul organizat de Asociația pentru cercetări și activități psihosociologice în mai 1962 la Paris, la care problemele de educație au fost abordate pornindu-se de la noile concepții cu privire la psihologia socială. În lumina acestora, clasa este considerată drept un grup din care profesorul face parte integrantă, un grup în cadrul căruia comportările și atitudinile membrilor săi sînt într-o interacțiune dinamică.

Lucrarea are patru părți: a) prima cuprinde studii referitoare la perspectiva psihologică și pedagogică — transformarea funcției predării, a situației din învățămînt, tendințele pedagogice; a doua cuprinde studii privind atitudinea profesională, orientarea directivă în pedagogie, dări de seamă asupra unor experiențe de dinamică a grupurilor; a treia conține articole asupra formării profesorilor și a relațiilor dintre directori, profesori și elevi, asupra educării adulților, a perfecționării cadrelor și — partea a patra — articole despre metodele audiovizuale și pedagogia de grup și despre raportul dintre educație și autoritate.

B.C.P. II 37.990

Saylor, Galen J. — Alexander, Wiliam M.: *Curriculum planning for modern schools (Planificarea programelor pentru școlile moderne)*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1966, X + 534 p.

Date fiind dificultățile pe care le implică încorporarea în programele de învățămînt a unui volum tot mai mare de cunoștințe, autorii își propun să schițeze teoria generală și metodologia elaborării programelor în școala contemporană. În prima parte a lucrării, se arată elementele ce urmează a fi luate în considerare în cadrul acestei operații, precum și organele chemate s-o realizeze. În partea a doua, sînt studiați cei doi principali factori determinanți ai programelor: elevii, ca subiecți ai învățămîntului, și scopurile, concepțiile, valorile sociale și aspirațiile societății care asigură educația celor dintîi. În partea a treia, autorii se ocupă de criteriile de selecție a conținutului învățămîntului, de la obiectivele și funcțiunile școlii pînă la principiile psihologice care trebuie să fie ținute în seamă. Obiectul părții a patra îl formează metodologia organizării programelor, cu referire specială la ultimele tendințe manifestate în această privință în psihopedagogia americană. În ultima parte a lucrării, se studiază rolul și responsabilitatea persoanelor și organelor implicate în procesul de elaborare a unor noi programe.

B.C.P. III 37.988

Grupaj realizat de Magda Hesselman și Sandu Lăzărescu.

Preocupări — Răspunsuri — Consemnări

● Prof. Gheorghe Negulescu — *Școala generală nr. 4 — Tg. Jiu*, ne trimite articolul *Pentru o apreciere aproximativ uniformă a cunoștințelor elevilor* din care reținem cîteva procedee de lucru folosite de colectivul cadrelor didactice de la școala unde activează autorul, precum și propunerile sale. Astfel, s-a practicat darea de lucrări de control la clase paralele, lucrări ce au fost corectate de mai multe cadre didactice, inclusiv de către conducerea școlii, apoi confruntate notele. S-a constatat că această confruntare reciprocă este un procedeu care contribuie la uniformizarea aproximativă a sistemului de notare.

O altă preocupare a constituit-o și urmărirea rezultatelor elevilor din clasele I—IV în clasele V—VIII, ale absolvenților la examenul de admitere în licee sau școli profesionale și chiar în prima clasă a acestor școli, confruntarea notelor cu care au plecat din clasa a IV-a cu cele din a V-a sau a celor din clasa a VIII-a cu cele din a IX-a.

Concluzia la care s-a ajuns în urma sondajului făcut a fost aceea că procedeul folosit în școala respectivă — confruntarea reciprocă în darea notelor — a fost eficient: elevii intrați în liceu își mențin aproximativ locurile pe care le aveau în colectivul din care au plecat.

● Vasile Beleșu, *învățător pensionar din Brașov*, în materialul intitulat *Care e vîrsta potrivită însarierii copiilor în clasa I a școlii generale?* sesizează problema vîrstei psihointelectuale a copiilor care urmează a fi înscriși la școală. Autorul își exprimă părerea că există cel puțin trei vîrste psihointelectuale la acești copii: normali, supradotați („cei de 7 ani care corespund ca dezvoltare intelectuală celor de 8 ani") și subdotați („cei care sînt la nivelul intelectual al celor de 6 ani"). Autorul susține că dacă s-ar face o selecție a copiilor după criteriul vîrstei psihointelectuale s-ar evita eșecurile celor subdotați la învățătură, supradotații n-ar avea sarcini prea ușoare pentru posibilitățile lor, ar exista o reală omogenitate a claselor, s-ar rezolva problema mediocrității etc.

● Prof. Gabriel Cocora — *Buzău* trimite redacției articolul intitulat *Din concepțiile unui director de liceu despre organizarea școlii medii de la sfîrșitul secolului al XIX-lea.*

Chiar în prima pagină a articolului, se face afirmația „... din preocupările și concepțiile didactice (ale lui Basil Iorgulescu) nu se cunoaște nimic...", în timp ce redacția se aștepta să întîlnească tocmai preocuparea de a se arăta ceva în acest sens. Autorul se ocupă de „chestiuni de administrație și gospodărie școlară", socotind că unele probleme minore au o importanță deosebită (recrutarea oamenilor de serviciu, gazdele elevilor).

Materialul prezentat redacției nu corespunde exigențelor științifice.

● Din articolul *Propuneri pentru îmbunătățirea textelor literare din manualele claselor I—IV*, semnat de înv. Mihai Nestor — *com. Ciorani, reg.*

Ploiești, reținem următoarele: „Copilul trebuie să înceapă școala comunicîndu-i-se cunoștințe care-i pot fi foarte apropiate și aceasta pentru a-l atrage, pentru a-i face plăcută învățătura, pentru a-l apropia de școală", și mai departe: „Într-un manual se scriu mai multe bucăți de același om. Nu mai sînt și alții? Același autor de texte va aduce același stil, aceeași topică în frază, or e bine ca ele să se diferențieze. În felul acesta se creează și posibilități mai mari în ceea ce privește analizele gramaticale".

● Înv. Ștefan Caracudă — *Corabia*, în articolul *Pregătirea elevilor pentru activitatea turistică — sarcină a organizației de pionieri*, face o interesantă descriere a unor excursii reușite care au fost organizate de diverse școli din raionul Corabia. Materialul ocolește însă tema propusă, rezumîndu-se la o informare asupra activității turistice din raionul respectiv, cu unele încercări timide de a stabili rolul, sarcinile și formele de organizare a turismului. Materialul răspunde insuficient problemelor pe care le abordează.

Biblioteca Oraș

În atenția cititorilor și colaboratorilor noștri

Pentru a fi la curent cu problemele actuale ale pedagogiei

— a cunoaște preocupările, activitatea și experiența valoroasă a cadrelor didactice din țara noastră

— a vă putea desfășura munca, încadrîndu-vă în ritmul cerințelor moderne ale școlii noastre

— a fi informați asupra problemelor școlii și pedagogiei de peste hotare

— a vă asigura în cele mai bune condiții colecția completă a revistei,

abonați-vă la

Revista de pedagogie

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonamentul pe șase luni : 30 lei

Abonamentul pe un an (12 numere) : 60 lei.

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 6779

I 3987

Revista de Pedagogie

N AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

12

ANUL XVI

DECEMBRIE, 1967

REVISTA

1990

(97)

- IUI 2005

- IUL. 2014

COMITETUL DE REDACȚIE

Prof. dr. NICOLAE APOSTOLESCU; Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. dr. docent ION BERCA; Prof. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. EUGEN BLIDEANU; Conf. VASILE BUNESCU; Prof. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV; Lector ION COMANESCU; Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. DUMITRU FÎNARU; Prof. GHEORGHIȚA FLEANCU, șef sector Institutul de științe pedagogice; Prof. emerit EMIL GIURGIUCA; Prof. dr. docent ANGHEL MANOLACHE; Lector SILVESTRU PATIȚA; Prof. emerit VASILE POPEANGĂ; Lector VIRGIL RADULIAN; Prof. dr. docent ALEXANDRU ROȘCA, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Conf. dr. DUMITRU SALADE; Înv. emerit MIHAI SANDU; Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție; Prof. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România; Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN, președintele Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice; Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice; Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef; Conf. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice; Prof. MARIN VIȘAN șef secție Institutul de științe pedagogice.

I 3987

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Revista de pedagogie

12

ANUL XVI 1967

DECEMBRIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2022

SUMAR

Pag.

STUDII

Dimitrie Todoran : Previziunea științifică în pedagogie 3
Mihai Beniuc : Valoarea educativă a bunurilor culturale 14
Stanciu Stoian : Profilul social al cadrelor didactice în perspectiva istoriei 22

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Florica Bagdasar : Importanța neurofiziologică a relației scriptor-spațiu grafic în predarea scrierii 30
I. Berca, M. El. Ionescu-Miciora, R. Nițu : Îmbunătățirea predării substantivului și verbului la clasa a III-a 42
Gheorghița Fleancu : Funcția educativă a televiziunii 51
Emilian Dimitriu, Virginia Crețu : Rolul mesajului audio al magnetofonului în asimilarea unor noțiuni de teorie literară 59

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Marin Stoica : Concepția lui Ion P. Eliade despre educație și învățămînt . 66
Octavian Ionescu : Din presa pedagogică de altădată 73

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

Maria Radu : Observații cu privire la predarea primelor cunoștințe de aritmetică la clasa I 75
Andrei Radu : Modernizarea predării limbii franceze la clasa începătoare . 82

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Elena Mattei : Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică 90

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Ioan Șt. Mușat, Francisc Ürmeny : Aspecte privind organizarea învățămîntului și sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic din R. P. Bulgaria 97
P. Vîlcu, Șt. Costea : Schimbări în structura învățămîntului de cultură generală din Italia 102
Didina Bărbulescu : Probleme ale școlarizării și pregătirii cadrelor în țările în curs de dezvoltare 109

RECENZII

Teodor Gal : „Ioan Slavici despre educație și învățămînt" *(Mircea Ștefan)* . 115
Achim Mihu : „Sociometria" *(Aculin Cazacu)* 117

CUPRINSUL REVISTEI DE PEDAGOGIE PE ANUL 1967 120

PREOCUPĂRI — CONSEMNĂRI — RĂSPUNSURI

9760

СОДЕРЖАНИЕ

Д. Тодоран, Научное предвидение в педагогике * *М. Бениук*, Воспитательная ценность культуры * *С. Стоян*, Социальный профиль учительства в исторической перспективе * *Ф. Багдазар*, Неврофизиологическое значение отношения „скриптор" графическое пространство" в обучении письму * *И. Берка, М. Е. Ионеску-Мичора, Р. Ницу*, Усовершенствование преподавания имени существительного и глагола в III-ем классе * *Г. Флянку*, Воспитательные функции телевидения * *Е. Димитриу, В. Крецу*, Роль звуковой магнитофонной передачи в усвоении понятий теории литературы * *М. Стойка*, Ион. П. Елиаде о воспитании и образовании * *О. Ионеску*, Из педагогической печати прошлого * *М. Раду*, О преподавании первых арифметических знаний * *А. Раду*, Модернизация преподавания французского языка * *Е. Мафтей*, Круг и эффективность применения теста в психопедагогическом исследовании * *И. Ш. Мушат, Ф. Юрменьи*, Об организации образования и системе подготовки и усовершенствования учительских кадров в Болгарии * *П. Вылку, Ш. Костя*, Изменения в структуре общего образования в Италии * *Д. Бэрбулеску*, Вопросы охвата школой и подготовки кадров в слаборазвитых странах * *Т. Галл*, „Славич о воспитании и образовании" *(М. Штефан)* * *А. Миху* „Социометрия" *(А. Казаку)* * Содержание Педагогического журнала за 1967-ой год * ЗАМЕТКИ, МНЕНИЯ, ОТВЕТЫ.

SOMMAIRE

Dimitrie Todoran, La prévision scientifique en pédagogie * *Mihai Beniuc*, La valeur éducative des biens culturels * *Stanciu Stoian*, Le profil social des enseignants dans la perspective historique * *Florica Bagdasar*, Importance neurophysiologique de la relation scripteur — espace graphique pour l'enseignement de l'écriture * *I. Berca. M. El. Ionescu-Miciora, R. Nițu*, Amélioration de l'enseignement du substantif et du verbe dans la classe de III-e primaire * *Gheorghița Fleancu*, Fonction éducative de la télévision * *Emilian Dimitriu, Virginia Crețu*, Le rôle du message auditif du magnétophone dans l'acquisition de certaines notions de théorie littéraire * *Marin Stoica*, La conception de Ion P. Eliade sur l'éducation et l'enseignement * *Octavian Ionescu*, Extraits de la presse pédagogique d'autrefois * *Maria Radu*, Remarques concernant l'enseignement des premières connaissances d'arithmétique en classe de I-ère primaire * *Andrei Radu*, Modernisation de l'enseignement du français dans les classes de débutants * *Elena Maftei*, L'aire et l'efficience de l'emploi des tests dans la recherche psychopédagogique * *Ioan Șt. Mușat, Francisc Ormeny*, Aspects concernant l'organisation de l'enseignement et du système de perfectionnement des enseignants dans la R. P. de Bulgarie * *Pompiliu Vîlcu, Ștefan Costea*, Changements dans la structure de l'enseignement de culture générale en Italie * *Didina Bărbulescu*, Problèmes de la scolarité et la formation des cadres de spécialistes dans les pays en cours de développement * *Teodor Gal*, „Slavici despre educație și învățămînt" *(Mircea Ștefan)* * *Achim Mihu*, „Sociometria" *(Aculin Cazacu)* * Sommaire de la Revue de pédagogie pour l'année 1967 * Préoccupations — Notes — Réponses.

CONTENTS

Dimitrie Todoran, Scientific Forecast in Education * *Mihai Beniuc*, The Educational Value of Cultural Assets * *Stanciu Stoian*, The Social Profile of Teaching Staffs in Historical Perspective * *Florica Bagdasar*, The Importance of the Relation Scriptor — Graphic Space in the Teaching of Handwriting * *I. Berca, M. El. Ionescu-Miciora, R. Nițu*, For a Better Teaching of Nouns and Verbs in the Third Grade * *Gheorghița Fleancu*, The Educational Value of Television * *Emilian Dimitriu, Virginia Crețu*, The Role of the Audio-Message of a Tape Recorder in Assimilating Certain Notions of Literary Theory * *Marin Stoica*, Ion P. Eliade's Views on Education * *Octavian Ionescu*, From the Educational Press of the Past * *Maria Radu*, On the Teaching of the First Notions of Arithmetic in Grade One * *Andrei Radu*, For a Modern Teaching of French in the Beginning Grade * *Elena Maftei*, The Area and Efficiency of Tests in Educational Psychology Research * *Ioan St. Mușat, Francisc Ormeny*, Organizational Aspects of Education and the System of Pre- and In-Service Training of Teachers in the People's Republic of Bulgaria * *Pompiliu Vîlcu, Ștefan Costea*, Changes in the Structure of General Education in Italy * *Teodor Gal*, „Slavici on Education" *(Mircea Ștefan)* * *Achim Mihu*, „Sociometry" *(Aculin Cazacu)* Summary of the Review of Pedagogy for 1967 * Developments — Notes — Answers.

Previziunea științifică în pedagogie

(Cu privire la „genotip" și „fenotip" în determinarea fenomenelor educative)

Prof. dr. docent DIMITRIE TODORAN

În metodologia cercetării din științele sociale s-a introdus de C.H. Coombs [1] noțiunea de „comportament genotipic", pentru a desemna baza latentă, ipotetică, inferată, care se presupune a fi cauza care generează comportarea exterioară, deschisă și observabilă. Descrierea comportării ar avea astfel două nivele : unul genotipic, altul fenotipic *. Genotipul ar reprezenta structura omogenă a factorilor (simpli sau complecși), care stau în spatele atitudinii deschise, putînd produce efecte variabile, în vreme ce fenotipul ar constitui manifestarea exterioară a comportării, care deși omogenă și mai mult sau mai puțin constantă, poate avea origini diverse. Genotipul ar conserva structura naturală a organismului, iar fenotipul ar prilejui exteriorizarea ei multiplă și variată.

Indiferent dacă acceptăm sau nu această determinare, relativ nouă, a noțiunilor de genotip și fenotip, este cert că aceeași comportare exterioară, considerată la mai mulți inși sau la același ins în situații diferite, poate avea motivări felurite, după cum reacții, felurite aparent, pot avea aceeași cauză. În acest context nu ne gîndim numai la cunoscuta și frecventa „mascare" (în special a trăsăturilor de caracter), ci și la semnificația deosebită pe care o poate avea un act exterior, dacă-l raportăm la scara valorilor sociale. Una și aceeași manifestare exterioară poate avea, în condiții și cazuri felurite, înțelesuri și funcții sociale deosebite, după cum două manifestări variate pot avea o valoare socială identică. Astfel, fenotipul nu reflectă întotdeauna, direct și imediat, natura reală a genotipului, iar evaluarea socială a comportării sporește dificultățile metodice de studiere a realității educative.

---

[1] Cf. L. Festinger — D. Katz, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (tr. fr.), P.U.F., Paris, 1963, II. e ed., p. 557.

* În mod obișnuit, prin „genotip" se înțelege ansamblul dispozițiilor ereditare — „informația" ereditară — iar prin „fenotip" ansamblul trăsăturilor observabile ale unui ins, așa cum ele se manifestă deschis ca rezultate ale structurii ereditare, ale influenței mediului și ale acțiunii exercitate de experiența personală de viață a acestuia asupra comportării.

În comportarea umană vor fi luate întotdeauna în studiu intenția, scopul și motivele ei, precum și semnificația rezultatului pe care îl atinge activitatea. Din numeroase acțiuni exterioare supuse observării și chiar evaluării cantitative (dacă modalitatea observării permite cantificarea), se scot concluzii genotipice (prin influență) cu privire la factorul (variabila) sau la factorii (variabilele) care determină acțiunile exterioare mai mult sau mai puțin omogene.

O aptitudine intelectuală, o trăsătură de voință și de caracter are expresii legate de situații concrete (naturale sau experimentale) ; analizînd aceste expresii în situații — stimul, felurite și la subiecți diferiți, conchidem asupra existenței sau neexistenței — ori asupra gradului și calității — acestei aptitudini și trăsături. Mai mult, avem temeiuri logice să presupunem că subiecții observați, puși în condiții variate, vor avea comportări similare de natură să-i mențină relativ la același nivel pe scara de evaluare a conduitei, dacă baza „genotipică" a comportării este aceeași. Există probabilitatea ca subiectul care a avut, de exemplu, o atitudine onestă și principială într-un număr de situații ,s-o aibă și în situațiile viitoare care vor stimula aceeași dispoziție genotipică. E aici unul din aspectele prevederii științifice.

Însă, în pedagogie prevederea implică nu atît faptul că știm dinainte cum se va comporta cutare ins în cutare situație, cît mai ales procesul activ prin care subiectul, supus unei influențe sistematice în școală și în viață, va dobîndi trăsăturile intelectuale, morale, estetice etc., care vrem să-i contureze personalitatea. A prevedea în pedagogie înseamnă în primul rînd a ști ce factori, conținuturi, metode și forme de organizare a educației vor avea să determine — cu o relativă certitudine — prin acțiunea lor convergentă, dimensiunile intelectuale, morale, estetice și fizice ale conștiinței și conduitei, în care rezidă elementele stabilității și unității funcționale a comportării umane. Or, o astfel de prevedere a direcțiilor de dezvoltare a personalității (cu inevitabilul lor indice de probabilitate) presupune cunoașterea prealabilă a acțiunii pe care o pot exercita factorii educativi, conținuturile științifice, metodele și formele de organizare educativă asupra conștiinței și conduitei copiilor și omului în genere pe d ritele lui trepte de dezvoltare biologică și spirituală. Adevărul sau falsitatea unei ipoteze educaționale se poate stabili, în primul rînd, prin cercetarea științifică a fenomenelor educative.

Problema relației dintre genotip („cauză") și fenotip („efect") are implicații metodologice deosebite ; în fond, e aici relația dintre manifestarea exterioară a fenomenelor pedagogice și esența lor. Dacă o serie de observații privind un anumit domeniu ne dau informații pe baza cărora putem diferenția o trăsătură caracteristică mai mult sau mai puțin unitară, nu vom uita că natura și comportarea umană au fost atît de mult și în atîtea feluri descompuse și descrise, încît cercetătorul are de făcut ordine în zecile de mii de cuvinte care exprimă aspectele acestei naturi și comportări.

Clasarea obiectelor, evenimentelor și proceselor simple după trăsăturile lor comune și observabile este relativ ușoară. Întinderea, viteza etc., precum și alte asemănări de ordin static reprezintă cel mai adesea mijlocul nesistematic al observației superficiale prin care se stabilește omogenitatea unor manifestări exterioare.

Știința, însă, depășește aspectul superficial al realității, urmărind să descopere organizarea funcțională a fenomenelor educative, adică interdependența dinamică dintre factorii lor constitutivi. Considerînd fenomenele educative drept unități sau *sisteme funcționale* cu o structură și dinamică proprie, cercetătorul pleacă de la postulatele teoriei „măsurii" sau „măsurării" (în sensul cel mai cuprinzător al acestei noțiuni), care pretind ca informațiile culese din mulțimea observațiilor și datelor brute să fie reduse la un concept, la o unitate logică, cu care se poate opera în practică. Problema este de a ști ce cercetezi sau de a căuta să știi ce lucru cercetezi.

„Măsura" sau „măsurarea" constă în operația transpunerii sau proiectării unei ordini de fapte, date, evenimente, procese etc. într-o ordine sau un sistem abstract (simbolic, matematic), care depășește limbajul comun și face posibile unele operații de calcul. Datele pot fi sistematizate în concepte generale și cu ajutorul limbajului obișnuit, însă, în acest caz, ele sînt mai susceptibile de deformări subiective.

Dar a elabora o scară de măsurare, adică un „sistem abstract", după care vor fi rînduite datele, nu înseamnă a elimina problema „erorii", care complică în mod nebănuit condițiile „măsurării". Iată o trăsătură ca onestitatea (cu negativul ei minciună, ipocrizie etc.). Care sînt cauzele care determină această dimensiune a caracterului? În termeni strict pedagogici, ce este onestitatea și cum se formează ea în procesul educativ? Pentru studiu să utilizăm — ca exemplificare — din sistemul metodelor de cercetare pedagogică chestionarul privind comportarea onestă și determinantele ei la un grup de elevi. Vor fi chestionați părinții și profesorii elevilor, precum și orice persoane calificate să dea relații asupra procesului de formare a acestei trăsături. Persoanele chestionate vor răspunde potrivit modului lor propriu de a vedea onestitatea și de a considera mijloacele de a o forma, potrivit datelor experienței lor personale, potrivit condițiilor speciale în care au observat elevii studiați etc.

Este cert că răspunsurile evaluative pe care le vom culege nu vor fi identice, dată fiind structura complexă a acestei trăsături. Vor putea fi transpuse aceste date ale chestionarului într-o scară nominală, parțial ordonată, ordinală sau motrică ordonată? Se pot stabili pe baza acestor date scări de intervale sau de raporturi, care mijlocesc analiza lor cantitativă?

În prezența răspunsurilor divergente, cercetătorul formulează și pornește de la o ipoteză (teoretică) relativă la natura trăsăturii studiate, care, devenind „baza axiomatică" a unității de măsură, va determina raporturile care vor fi reținute în datele și proprietățile acestor relații [2]. Folosind această metodă, de exemplu experimentul, se vor alege situații și condiții în care subiectul (copil, elev etc.) sau subiecții au a se comporta pentru a le putea determina gradul de onestitate.

Situațiile și condițiile create experimental derivă din concepția (ipotetică) cu privire la natura trăsăturii de caracter studiate, iar în funcție de scara unidimensională pe care o implică metoda folosită, va fi considerată „eroare", acea parte a datelor care nu concordă cu ea.

[2] C.H. Coombs, în Festinger—Katz, *Op. cit.*, p. 555.

Dacă în colectarea datelor intervin și aprecierile opiniei publice — cu exigențele ei legate de tradiții și inerții sociale — relativitatea „măsurării" diferitelor dimensiuni ale educației ne apare și mai vădită. În teoria „măsurării" fenomenelor educative și de psihologie socială nu se pot da răspunsuri definitive și reguli fixe, căci „concluziile" care se scot din analiza unor fapte sînt strîns legate de unitatea de măsură pe care am aplicat-o faptelor, confundîndu-se adesea cu ipotezele sau postulatele de la care am pornit în căutarea acestor fapte [3].

Lenin[4], în conspectul cărții lui Hegel *Știința logicii*, considera drept o „remarcă nimerită" afirmația lui Hegel că : „Cu cît ideile devin mai bogate în determinare și, prin aceasta, în raportare, cu atît prezentarea lor cu ajutorul unor forme cum sînt numerele devine, pe de o parte, mai încîlcită, iar pe de altă parte mai arbitrară și mai lipsită de sens". Din acest motiv, metodele matematice se aplică mult mai puțin în științele sociale decît în științele naturii. Dar chestiunea de a ști cum „genotipul" (esența, cauza fenomenului) se oglindește în „fenotip" — în manifestarea lui exterioară și perceptibilă — rămîne.

Posibilitatea pe care ne-o oferă unele metode de elaborare de a ordona datele pe scări unidimensionale nu constituie și o probă evidentă că această unidimensionalitate este o trăsătură a comportării. Ceea ce numim, în virtutea unor criterii de valorificare socială, „onestitate" este oare o dimensiune generală a caracterului, care se manifestă în orice împrejurare, sau are un caracter specific, condiționat de situații particulare ? Care sînt elementele definitorii ale onestității, pentru a stabili mecanismele formării ei, precum și modalitățile prin care ar putea fi determinată pe diferitele ei etape de formare ? Aceeași persoană s-ar putea comporta onest (de exemplu, în mediul familial) și neonest în mediul social și profesional, sau invers, neonest în primul și onest în cel de-al doilea. Întrebarea ne readuce la problema genotipului și fenotipului și la considerații cu privire la datele care pot constitui izvoare de cercetare și de previziune în pedagogie.

Orice exteriorizare sau manifestare deschisă a comportării conține, din unghiul de vedere pe care îl urmărim, o anumită informație (calitativă sau cantitativă) de ordin genotipic ; prin urmare, în colectarea datelor se va ține seamă de „calitatea" și „cantitatea" informației privind genotipul și de raporturile dintre nivelul genotipic și fenotipic al comportării. Cînd notăm o compoziție (literară, artistică, științifică) la o clasă, considerăm „răspunsul" dat temei prin diferitele compoziții individuale drept manifestare — la un anumit nivel și de un anumit grad — a aptitudinii sau priceperii de a compune („genotipul"), dobîndită pe căi și prin mijloace specifice în procesul de învățămînt. Datele concrete ale fiecărei compuneri (conținutul de idei, imaginile artistice, formele stilistice utilizate) conțin informații (genotipice) despre natura și stadiul de dezvoltare a aptitudinii respective.

Trăsătura considerată poate fi mai simplă (cu puține elemente fenotipice), sau mai complexă (cu numeroase elemente genotipice, a căror manifestare fenotipică poate fi, aparent, contradictorie). Lucrurile devin

[3] C. H. Coombs, în Festinger — Katz, *Op. cit.*, p. 557.
[4] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 29, ed. a doua, 1966, p. 101.

astfel mai greu de sesizat, atunci cînd e vorba de atitudini și de formele superioare ale conduitei, evaluate la scară socială, cum este cazul fenomenelor educative. Dar, deși dificultatea de a scoate concluzii genotipice este aici mai mare, nu există altă cale de determinare a nivelului genotipic decît apelul la comportare și la reacții individuale în situații caracteristice (fie că e vorba de atitudini directe în situații tipice, cum avem în alternativa folosirii metodelor de constatare și „măsurare", fie că e vorba de evaluarea comportării în raport cu o anumită scară de referință, cum se întîmplă în alternativa folosirii metodelor de „evaluare"). În adevăr, datele obținute prin metodele de constatare se caracterizează prin aceea că informațiile pe care le cuprind sînt mai puțin supuse fluctuațiilor subiective, în timp ce datele colectate prin metodele de evaluare sînt mai apropiate de ecuația personală a cercetătorului și a subiectului studiat.

Pe temeiul analizei datelor colectate — a manifestărilor fenotipice ale proceselor educative — emitem judecăți cu privire la esența, la genotipul acestor procese consemnate judicios și înregistrate. Inferența logică descoperă astfel structura omogenă a factorilor constituind genotipul de pluralitatea manifestărilor sale fenotipice. Dar în vreme ce omogenitatea și izomorfismul genotipic oglindesc așezarea structurală a factorilor cauzali ai comportării — așezare mai mult sau mai puțin tipică și durabilă — omogenitatea și izomorfismul fenotipic al manifestărilor, adică similaritatea lor mai mult sau mai puțin evidentă, pot avea cauze sau origini felurite.

Genotipul conservă, în curgerea neîncetată a vieții și în fluxul neîntrerupt al comportării, unitatea și esența vieții și comportării. Le „conservă", deși el însuși este supus constant modificărilor datorită interrelațiilor funcționale dintre procesele de creștere, îndeosebi al celor de maturizare și de asimilare a experienței social-istorice în condiții determinate de viața individuală.

Sensul dat în acest context metodologic noțiunilor de „genotip" și „fenotip" ne dezvăluie faptul că latura exterioară a unei comportări nu constituie întotdeauna un indiciu cert al valorii acesteia și mai ales al semnificației ei sociale. În situații diferite, una și aceeași mișcare poate avea funcții și înțelesuri deosebite, după cum reacții externe diferite pot însemna — după efectul lor — una și aceeași acțiune socială.

În activitatea umană, înțelegerea unei acțiuni presupune cunoașterea motivelor, a intenției și scopului ei, precum și a rezultatelor pe care ea le poate atinge. Fără perspectiva întregului organism și a stadiului său de dezvoltare, încercările de a determina dimensiunile educative prin metode cantitative rămîn unilaterale și, în parte, artificiale. Această stare a lucrurilor are repercusiuni și asupra previziunii științifice în pedagogie.

Generalizările stabilite de știința pedagogică (noțiuni, legi, principii) oglindind veridic esența și raporturile dintre factorii constitutivi ai fenomenelor educative, sînt menite să arunce oarecare lumină și asupra posibilității de a prevedea aceste fenomene.

Este clar că o lecție care îndeplinește cerințele principiilor didactice va fi mai eficientă decît o lecție care se desfășoară (în aceleași condiții ca prima) fără respectarea acestor cerințe.

Este dovedit că trăsăturile morale se dezvoltă în primul rînd în viața colectivă, prin organizarea unor relații sociale pozitive, care oglindesc pe un spațiu de mișcare individuală valorile dominante ale orînduirii noastre socialiste, în vreme ce acolo unde relațiile individuale cu ceilalți inși se stabilesc spontan și întîmplător, fără o orientare socială precisă, aceste trăsături nu se pot consolida, iar viața morală este stînjenită de conflicte, lipsită de perspective ș.a.m.d.

Aceste previziuni se pot extinde apoi la aspectele parțiale ale educației intelectuale (de exemplu, formarea unor priceperi, modele mintale etc.), sau morale (de exemplu, educarea atitudinii umaniste). În toate aceste cazuri, previziunea pedagogică se realizează în termeni de probabilitate (mai mică sau mai mare) pentru grupe de inși, fără a putea afirma cu certitudine care inși din grupa considerată vor dobîndi trăsătura sau atitudinea care rezultă în mod necesar din ansamblul influențelor și condițiilor date ; știm doar că probabilitatea ne arată că un număr (mai mare sau mai mic) de inși vor reuși să-și formeze trăsătura sau atitudinea respectivă. De unde știm ? Din extinderea unor legi sau principii stabilite prin cercetarea unui fragment de populație (să zicem la elevi), la întreaga populație ; sau în alți termeni, prin extrapolarea unor rezultate obținute în condițiile concrete ale unei grupe studiate, în sensul că vom extinde și la alte grupe similare aceste rezultate, adică ceea ce am găsit valabil pentru clasă, socotim valabil pentru toate clasele similare, mai mult sau mai puțin omogene. Or, în realitate, rezultatele sînt perfect valabile numai pentru grupa studiată, extrapolarea riscînd să forțeze alte fapte să intre în schema stabilită la grupa cercetată. Datele statistice se interpretează întotdeauna din anumite unghiuri de vedere, hotărîtoare fiind atenția care se dă uneia sau alteia din determinantele unui fenomen.

Dificultatea funciară a cercetărilor pedagogice — și în genere a celor efectuate la nivelele superioare ale vieții — constă în împrejurarea că organismele evoluează, se transformă, neputînd „conta — cum afirmase Cl. Bernard în cunoscuta lui *Introducere în medicina experimentală* — ca la materia neorganică, pe permanența aproape absolută a condițiilor unei experiențe". Totuși, unii cercetători, în frunte cu Allport G. W., susțin necesitatea căutării de principii călăuzitoare, care să facă posibilă previziunea în situații practice individuale, adică de a prevedea modalitatea comportării unei persoane în cutare situație concretă. În termeni pedagogici ar însemna să prevezi că un anumit ins, supus unor anumite influențe educative, va dobîndi, cu necesitate, trăsăturile pe care tindem să le formăm prin influențele respective. În acest caz, am stabili și am opera cu legi pedagogice „individuale", întemeiate pe cunoașterea temeinică a vieții personale ; astfel de legi ar avea un caracter „general" numai în raport cu experiența și comportarea individuală, în sensul că se desprind din analiza unui mare număr de observații privind această comportare individuală în cele mai variate situații și într-o îndelungată perioadă de timp.

În genere, rezultatele unei cercetări pozitive — condensate în anumite generalizări — conțin o cantitate de previziune fără de care își pierd valoarea teoretică și practică. Dacă cercetăm, comparativ, două metode de predare a scrisului și cititului (să zicem „globală" și „analitico-sinte-

tică"), fără a reuși să conchidem și să prevedem care din ele este și va fi mai eficace în condiții determinate, cercetarea respectivă n-are nici o utilitate.

Previziunea are și ea mai multe trepte și grade. Există o previziune empirică, întemeiată pe observațiile întîmplătoare ale experienței comune și curente, după cum există o previziune care izvorăște din cunoașterea științifică a fenomenelor.

Statistica este doar un auxiliar care nu poate înlocui stabilirea prealabilă a cauzelor determinate ale unui fenomen, cum ar fi, de exemplu, succesul la examene, succesul profesional, succesul în viață, măiestria pedagogică etc. Travers [5] remarcă cu umor că aflarea unei corelații statistice între frumusețea studentelor și rezultatele la examen nu dovedește că ar exista un raport între inteligență și frumusețe, ci între frumusețea studentei și mărinimia unor examinatori. Din păcate, unele „corelații" descoperite prin considerarea neștiințifică a fenomenelor educative aparțin acestui gen de raporturi. Orice previziune implică cunoașterea reală a naturii fenomenelor în cauză.

Drept consecință a precizărilor anterioare se poate afirma că interconectarea funcțională a diferitelor variabile (factori) care intră în componența unei acțiuni pedagogice este multiplă și dinamică, desfășurîndu-se întotdeauna într-o configurație spirituală individuală. Există izomorfism, „modelare", firește similaritate și o graniță comună a acestor interconectări funcționale la grupe de inși relativ omogene; însă și în cadrul acestora formula individuală de manifestare se păstrează mai mult sau mai puțin și de la caz la caz, datorită împrejurării că orice stimul exterior se reflectă în conștiință imediat și indirect prin mijlocirea condițiilor interne ale organismului (stare fizică, dispoziție temperamentală, experiență de viață anterioară, motivarea activității prezente etc.). Din aceste motive, formularea, în termeni clari și distincți, a problemei de cercetat este destul de dificilă și, uneori, obstacolele par de netrecut. Definirea unei probleme nu pornește din considerații subiective, oricît de puternică ar fi afinitatea electivă a cercetătorului pentru anumite categorii de fenomene pedagogice. Inițiată de exigențe teoretice reliefate de nivelul atins de o știință, sau aplicative — condiționate de corelarea practică a științei respective — problema de studiat va reprezenta întotdeauna o ancorare științifică într-un domeniu necunoscut de fapte *.

Mulțimea și varietatea problemelor pe care le ridică la fiecare pas teoria și practica educației, precum și faptul că în științele sociale — al căror obiect este atît de complex și mobil — soluțiile sînt, în genere, destul de provizorii și incomplete, conturează un vast cîmp de investigație pentru cercetătorul înarmat cu mijloacele științifice necesare.

În cercetarea pedagogică se poate ivi — mai frecvent decît în alte zone de cercetări — pericolul enunțării false a problemei printr-o greșită percepere și apreciere inițială a faptelor. Asemenea formulări blochează

---

[5] Cit. din De Landsheere G., *Introduction a la recherche pédagogique*, Paris, Colin, 1964, p. 30.

* Problemele de studiat se situează la diverse nivele de elaborare și cercetare. Un referat ori un raport științific, o lucrare (obligatorie) pentru obținerea definitivatului sau gradelor (II, I) în învățămînt, sau o dizertație pentru obținerea titlului științific de doctor au și note comune, dar și elemente care le diferențiază.

de la început desfășurarea cercetării sau o situează pe un teren artificial și arbitrar. Cînd, de exemplu, separi conținutul de forma gîndirii în procesul studierii mecanismelor ei de perfecționare, sau, cînd, în genere, încerci să explici un efect prin cauze îndepărtate și indirecte, dar care par apropiate și directe, formulezi în termeni falși problema.

Ideea centrală cuprinsă în enunțul problemei este legată strîns de ipoteza de lucru, în cazul cînd natura cercetării o impune cu necesitate de la început. Pot exista cercetări exploratorii și de sistematică (clasificări, în genere cercetări descriptive), care nu se desfășoară pe temeiul unei ipoteze de lucru. Din acest motiv, unele cercetări rămîn în faza acumulării de fapte, de altminteri valoroase pentru cunoașterea realității, dacă sînt judicios grupate după criterii științifice.

În pedagogie problemele erau formulate mai cu seamă din perspectiva scopului, adică din unghiul de vedere a ceea „ce" e de realizat prin acțiunea educativă ; or, de acum preocuparea cardinală a cercetărilor are a se orienta spre stabilirea liniilor de convergență cauzală dintre scopuri și mijloace, accentuînd acel „cum", caracteristic influenței educative reale.

Ipoteza este „un fel de anticipație intuitivă a spiritului" (Cl. Bernard), lipsită de certitudine, utilă și provizorie, care orientează și sugerează desfășurarea cercetării în principalele ei etape. Ipoteza de lucru, ca „model" teoretic (anticipator) al explicării unor fenomene, se deosebește de ipoteza științifică generală sau de teorie, care rezultă din analiza exactă și temeinică a faptelor.

Ipotezele, transformate în teorii în urma studierii unui număr imens de date, au un caracter de generalitate mai pronunțat chiar decît legile științifice. Diferențiind ipoteza de lucru de ipoteza științifică formulată *a posteriori* ca teorie științifică explicativă, menționăm că cea dintîi se îmbogățește pe măsură ce munca de cercetare înaintează și se acumulează fapte concludente.

În afară de experiența oamenilor de știință care creează „școli" și direcții de cercetare, cu greu s-ar putea da indicații metodologice cu privire la modul de stabilire a ipotezei de lucru și, cu mult mai greu, pentru formularea unei ipoteze generale sau teorii explicative. În faza inițială de căutare febrilă și de analiză a soluțiilor posibile, cu scopul de a alege soluția cea mai veridică, intervin cunoștințele dobîndite, originalitatea și forța inteligenței, creativitatea gîndirii și experiența științifică a cercetătorului etc. Aptitudinea de a întrevedea relațiile cauzale dintre fenomenele care sînt supuse cercetării și de a identifica variabilele esențiale din structura complicată a unui fenomen ca cel educativ — care e întotdeauna un sistem funcțional, dinamic — se dezvoltă în activitatea îndelungată de cercetare. Formularea preliminară a ipotezei de lucru reprezintă un moment decisiv pentru desfășurarea cercetării în diversele ei etape.

Ipotezele pedagogice pot fi confirmate sau infirmate cu prilejul verificării lor în practica școlară sau, în genere, în practica pedagogică. În cazul infirmării ipotezei sau al obținerii unui rezultat negativ se va analiza în mod minuțios natura ipotezei și se vor cerceta cauzele acestui rezultat, cauze a căror descoperire poate constitui pentru știință un dat pozitiv, chiar dacă are o valoare minoră.

Ipotezele de lucru mijlocesc într-o largă măsură și stabilirea sistemului de metode care vor fi utilizate în diferite faze ale cercetării. Dacă ipoteza reflectă natura specifică a fenomenelor pe care le îmbrățișează, e firesc ca ea să arunce o lumină și asupra metodelor adecvate cercetării fenomenelor de studiu.

Instrumentele și tehnicile de cercetare dobîndesc eficacitate și valoare, dacă sînt mînuite cu pricepere. Ele sînt ca dalta sculptorului, ca penelul pictorului, ori ca arcușul muzicianului. Din mîini incapabile nu va ieși niciodată o operă sau o interpretare artistică, după cum din utilizarea mecanică și formală a unor metode de cercetare nu va rezulta o lucrare științifică.

Complexitatea și mobilitatea fenomenelor educative exclud posibilitatea utilizării unei singure metode de cercetare. Fețele multiple și în continuă mișcare și transformare ale fenomenelor educative pot fi oglindite numai prin mai multe metode. Sînt apoi aspecte ale comportării care scapă determinării obiective, fiind deschise aprecierii subiective și deformărilor pricinuite de experiența inegală și de prejudecățile celor care fac cercetări, de incapacitatea de a colecta fapte obiectiv observate și înregistrate etc. E interesant de notat că pînă în momentul de față nu s-a reușit să se găsească mijlocul prin care să se poată statornici dacă tendința de a deforma faptele observate este constantă sau accidentală la un ins oarecare [6]. Această stare de lucruri prezintă importanță pentru selecția și îndrumarea colaboratorilor dintr-o anumită cercetare și îndeosebi pentru elaborarea judicioasă a instrumentelor metodice și a instructajului dat pentru folosirea lor.

Utilizarea într-un sistem, adecvat scopului cercetării, a tuturor metodelor sau a unor metode felurite, mînuite cu perspicacitate, înlătură, cel puțin în parte, neajunsurile semnalate.

Elaborarea unui sistem convenabil de metode obiective pentru studierea „sistemelor dinamice" de activitate comportă încă dificultăți de netrecut. Este de acum pe deplin recunoscut că o încercare de „măsurare" a inteligenței, de exemplu, n-are nici un sens, dacă cercetarea nu s-a făcut „în condiții culturale și afective bine determinate" [7], cu observarea și discernerea tuturor antecedentelor autentice ale acesteia ; or, cercetările în acest domeniu s-au mărginit la verificarea și controlul unor aspecte parțiale ale unor situații imediate în care erau puși subiecții examinați, anume instrucțiunile date, forma întrebărilor puse, timpul acordat pentru rezolvarea diferitelor probe, considerînd în mod fals că procesele „măsurate" sînt statice, stabile și independente de numeroasele variabile cu care sînt conexe.

Sistemul metodelor folosite și indicarea precisă a modalităților prin care ele se aplică într-o cercetare dată este determinat, așadar, de natura fenomenelor studiate în starea lor reală, iar atunci cînd aceste fenomene sînt cercetate experimental, vor fi create condiții care să le asigure manifestarea nestînjenită și posibilitatea de a le prevedea.

---

[6] Cf. De Landsheere G., *Op. cit.*, p. 35.
[7] L. Festinger — D. Katz, *Op. cit.*, p. 289.

НАУЧНОЕ ПРЕДВИДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКЕ

(Резюме)

В данном очерке анализируется один из главнейших вопросов методологии научного исследования в педагогике, а именно вопрос о возможностях и лимитах предвидения воспитательных явлений.

Исходя из понятия о „генотипным поведении" (Кумбс) и от описания человеческого поведения в генотипиных фенотипических терминах, автор указывает, что предвидение в науке о воспитании предполагает не столько возможность заранее знать поведение определенного человека в определённой ситуации, сколько определение активного процесса, посредством которого субъект — подвергнутый систематическому влиянию — усвоит умственные, нравственные, эстетические и физические черты, определяющие его личность. Предвидеть в педагогике значит, во-первых, знать какие факторы, содержания, методы и формы организации воспитания определяют интеллектуальные, моральные, эстетические и физические „размеры" сознания и поведения человека.

Такое предвидение направлений развития личности предполагает предварительное изучение возможного воздействия воспитательных факторов, научного содержания, методов и форм воспитания на сознание и поведение.

LA PRÉVISION SCIENTIFIQUE EN PÉDAGOGIE

(Résumé)

Cette étude analyse un problème essentiel de la méthodologie de la recherche scientifique en pédagogie, à savoir la possibilité et les limites de la prévision des phénomènes éducatifs.

Prenant comme point de départ le concept de „comportement génotypique" (C. H. Coombs) et la description du comportement humain en termes „génotypiques" (en déterminant les causes) et „phénotyipiques" (en observant l'extériorisation), l'auteur soutient que la prévision dans la science de l'éducation n'implique pas tant le fait de prévoir le comportement de tel individu en telle situation, que, surtout, la détermination du processus actif selon lequel un sujet donné, soumis à une influence systématique, tant dans l'école que dans la vie, acquerra les traits intellectuels, moraux, esthétiques, physiques etc., qui devront accuser sa personnalité. En pédagogie, prèvoir c'est, en premier lieu, savoir quels facteurs, contenus, méthodes et formes d'organisation et d'éducation détermineront — avec une certitude relative — par leur action convergente, les dimensions intellectuelles morales esthétiques et physiques de la conscience et de la conduite qui constituent les éléments de l'unité et de la stabilité fonctionnelle du comportement de l'homme.

Or, une telle prévision des directives de développement de la personnalité (avec l'inévitable indice de probabilité) suppose la connaissance préalable — au moyen de recherches adéquates — de l'action que peuvent exercer les facteurs éducatifs, les contenus scientifiques, les méthodes et les formes d'organisation éducative sur la conscience et la conduite.

SCIENTIFIC FORECAST IN EDUCATION

(Abstract)

The article examines a basic question of educational research, viz. the possibilities and limitations of educational forecast.

Starting from the concept of genotypical behavior (C. H. Coombs) and the description of human behavior in terms of genotypes (through determination of causes) and phenotypes (i.e. observation of exteriorizations), the author says that by educa-

tional forecast is meant primarily the determination of that active process applied systematically in school and family life througt which a given subject will acquire those intelectual, moral, aesthetic and physical traits which the educationalist says should make up his personality. Educational forecast is therefore something more than mere anticipation of what a subject might do and how ne might behave under certain circumstances. To forecast means to know especially the educational factors, contents, methods and techniques apt to act jointly on the subject and to determine the intellectual, moral, aesthetic and physical parameters of his conscience and conduct which constitute the indices of the functional unity and stability of man's behavior.

Such a forecast of the lines of development of human personality (with their inevitable degree of probability) presupposes previous experimental knowledge of the impact of educational factors, contents, methods, and forms of organization on man's conscience and behavior.

Valoarea educativă a bunurilor culturale

Acad. MIHAI BENIUC

Adeseori prin educație se înțelege în primul rînd pedagogia și învățămîntul propriu-zis, atît teoretic cît și practic. O dovadă, de exemplu a acestui fel de a vedea lucrurile o constituie numeroasele tratate și manuale cu titlul de *Educational psychology* ce apar în lumea anglo-saxonă. Fără a pune o clipă măcar la îndoială sau în discuție importanța vitală a pedagogiei și învățămîntului, normate și programate conform necesității educării noilor generații, după loc și timp, și mai ales după cerințele epocii contemporane, nu trebuie pierdute din vedere datele obiective culturale și civilizația unui popor moștenite de la înaintași și predate urmașilor ca un foc viu. Să nu uităm ce spune Lenin, anume că nu putem concepe comunismul fără cele trei milenii de civilizație și cultură care ne-au premers. Acest adevăr e fundamental pentru un comunist, iar patriotismul lui, exprimat prin sublinierea bunurilor culturale ale propriului popor și ale propriei țări, devine abia mai marxist-leninist, se pătrunde abia mai mult de spirit internațional socialist. În sensul acesta, dezvăluirea aspectelor culturale proprii din viața unei țări devine o datorie pentru toți acei care sînt interesați în educarea generațiilor care ne urmează.

Sporirea și îmbogățirea patriotismului socialist nu poate fi decît o contribuție la dezvoltarea umanității pe linia ascendentă a progresului în toate domeniile vieții și ale păcii între popoare.

Proteică prin natura ei, cultura și civilizația unui popor are constanțe și variabile, are permanență și continuitate, tradiție și progres. Elementele ei constitutive, adeseori derivă din altele anterioare, schimbate desigur și organizate în nouă configurație.

Cultura și civilizația, luate în oricare domeniu al lor de activitate, nu sînt o realitate statică, ci una dinamică, istorico-socială, supusă permeabilității dinspre trecut în spre viitor, precum și prin brevierele actuale ce definesc profilul și conturele oricărei culturi sau civilizații, în ciuda specificității lor netăgăduite. Persistă doina, dar există și Rapsodia română a lui Enescu și se dezvoltă, la modul zilelor noastre, nu străină de ceea ce se petrece pe plan mondial, muzica cultă. Admirăm icoanele vechi pe sticlă, portul femeilor de la Săliștea Sibiului sau casele acoperite cu șindrilă din satele de munte, dar nu ne displace pictura lui Grigorescu ori Luchian ; purtăm costume orășenești ca-n toată lumea și ne bucurăm de confortul construcțiilor moderne cu calorifer, instalații de apă lumină electrică, radio, televizor și altele. Știm importanța contactului cu restul lumii civilizate, căci, slavă domnului, nu trăim pe o insulă pierdută, ruptă de continente și populată de animale și plante ciudate, din îndepărtate ere ale trecutului. Sîntem un popor european, participant activ la viața contemporană. Prezența noastră istorico-socială nu e străină nici de mișcarea revoluționară la timpul său de la 1848, ce-a cuprins bătrînul nostru continent, nici de lupta de dezrobire și întregire națională a popoarelor dinaintea și din timpul celui de-al doilea război mondial, dar nici de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie 1917 din Rusia, de la a cărei înfăptuire comuniștii din toată lumea

sărbătoresc a 50-a aniversare, și nici de lupta împotriva agresiunii hitleriste din timpul celui de-al doilea război mondial. Am participat la toate, împotriva relelor dinafară și dinăuntru, prin avîntul întregului popor. Iar astăzi, după eliberare și după victoria revoluționară asupra regimului burghez, sub conducerea P.C.R., sîntem prezenți ca țară socialistă în arena istoriei, contribuind la lupta popoarelor pentru suveranitate, independență și libertate și la apărarea păcii.

Totuși, probabil de un mileniu și jumătate, vorbim, în esența ei, aceeași limbă, iar doina, chiar dacă există ca *daina* și la alte popoare — există și la noi sub formă *daina!* — este și mai veche, poate; ca și construcția caselor țărănești, a vetrei pentru foc, a desenelor geometrice pe vasele de lut, a culorilor ce împodobesc pînzeturile străvechi, sînt și zicătorile, care păstrează înțelepciunea unui popor încercat de vremuri, înțelept în judecățile lui, dar gata să sară pentru ai săi, fără a se cruța individual pe sine, atunci cînd trebuie.

„Cum tresăreau încremenite,
În jocurile lor buiestre,
Oștiri cu coifuri de aramă
Și roibi cu aur la căpestre,
Cînd la strigarea ta de tată
Grăbeau din codru la poiene,
Strîngînd săcuri a subțioară,
Feciorii mîndrei Cosînzene,

Zdrobită-n praf murea arama
Și codrul chiotea, viteazul;
Iar tu, frăține, mare meșter,
Biruitor frîngeai zăgazul
Și-mbujorîndu-te la față,
Treceai prin văile afunde,
Încovoindu-ți îndărătnic
Mărețul tău grumaz de unde".

Sînt versurile lui O. Goga din rapsodia sa *Oltul* și ele se identifică perfect cu imaginea lui Mircea din *Scrisoarea a III-a* și cu legendarele imagini eroice din cîntecele bătrînești, analoge, dar altele decît aceleași din baladele sîrbești sau din străvechile cîntece rusești, amintind, însă, cum e și firesc *les chansons de gesles*, cîntecele eroice din poezia franceză. Lungimea de undă era a epocii, dar coloritul local. Iar Goga nu făcea decît să treacă prin prisma talentului său, la timpul său, o îndreptățită rază a trecutului pe ecranul prezentului.

Vorbeam de înțelepciunea poporului. Ar fi mai bine să spunem: înțelepciunea popoarelor, din care al nostru a ales ceea ce se potrivea mai bine cu locul și cu timpul, cu Dunărea și Carpații statornici, cu vremurile ce nu stau subt om, ci omul subt ele, cum spune cronicarul. Caragiale pune pe „cetățeanul" său, de cîte ori e întrebat „Ce vrei?", să răspundă: „Eu? o mie de ani pace". Aceasta este poate trăsătura fundamentală a românului. „Cît sîntem încă pe pace, eu îți zic bine-ai venit" — îi spune Mircea, înainte de lupta de la Rovine, lui Baiazid. Dar, cum zice poetul,

„bucuros le-om duce toate, de e pace, de-i război". Iar, cînd cîntecul popular sună : „codrul, frate cu românul" nu este doar o asigurare a lor săi, din partea românului, ceea ce s-a şi făcut veacuri de-a rîndul, ci şi o posibilitate de apărare prin atac, — ca la Posada ori ca în Codrul Cosminului.

Dar să revenim la artă. Cine nu recunoaşte în doine, în cîntece bătrîneşti, în basme, în glume şi-n cîntece de lume rădăcinile viziunii despre lume ale acestui popor? În balada, pătrunsă de tragism, a *Mioriţei* îşi găseşte expresia potenţată spiritul acestui popor. Eu i-aş spune dragoste de viaţă şi de vatră.

Moartea e pusă la condiţional („Dac-o fi să mor"), ceea ce presupune lupta pentru viaţă ; care moarte, inevitabilă de altfel pînă la urmă („a lumii mireasă"), este prezentată, nu ca o alegorie hidoasă, scheletică, cu coasa pe umăr, ci ca „o mîndră crăiasă", iar preoţi sînt „munţii mari", nuntaşi brazii şi paltinii, care au asistat la căderea stelei, împreună cu păsările devenite lăutari, ca la o nuntă adevărată, cu luna şi soarele nănaşi, cu „stelele făclii", noaptea, ca-ntr-o veche procesiune funerară romană, cu torţe aprinse. Această imagine nu se putea zămisli oriunde. Nu se putea naşte nici în stepele Rusiei, nici în junglele ecuatoriale din Africa, nici în savanele şi pampele americane sau în vîrful celui mai înalt zgîrie-nori din New York, ci numai în locuri foarte asemănătoare cu plaiurile noastre, ori poate numai în aceste locuri. Dar priveliştea nu e tot. Omul sfinţeşte locul, zice o vorbă populară. Omul e deci factorul decisiv ! Iar aici, pentru omul nostru, esenţialul este nu trecerea graniţei din această lume în alta, ci prelungirea acesteia fără hotar, dacă se poate, şi după moarte, ca stăpînul oii năzdrăvane să-şi audă cîinii lătrînd în dosul stînii, să s-adune oile să-l plîngă cu lacrimi de sînge şi să-i cînte vîntul în cele trei fluiere de fag, de os şi de soc, întreţinînd dragostea, duioşia şi focul acestei vieţi. Sînt cele trei dimensiuni afective ale sufletului popular — dor, jale şi cîte-un strigăt răsunător, plin de voioşie, de răzvrătire ori de usturătoare glumă. Aceasta numesc eu dragoste de viaţă, de această lume în care de milenii poporul trăieşte pe aceleaşi plaiuri, cu nişte tradiţii a căror origine se pierde cine ştie în ce meandre istorice şi preistorice, mult înainte ca în retorta Daciei Fericite să se fi amalgamat din neamul getic şi din coloni şi soldaţi romani poporul român. Acest lucru probabil era un fapt împlinit prin secolul al V-lea sau al VI-lea din era noastră. Iar un popor, cînd se naşte, nu e ca un copil gol ieşit din pîntecul mamei, care toate cele omeneşti le are de învăţat. Un popor are nu numai o limbă, o teritorialitate, indiferent de graniţe statale, are de la început şi o fizionomie culturală şi o civilizaţie, în care se reliefează cu pregnanţă arta sa şi gustul său estetic, deosebit de al altor popoare. Această profilare a creaţiei proprii, întemeiată pe imemoriale experienţe şi trăsături ale unor înaintaşi variaţi, n-au făcut decît să se definească în cursul secolelor, îmbogăţindu-se din proprii rezerve, valorificate la noi niveluri ale treptelor istorice, şi din primirea unor aporturi prin contact extern, capabil să se aclimatizeze şi să îmbrace haina fondului esenţial. Poate fi vorba de influenţe artistice bizantine, slave sau apusene, ele au prins rădăcini numai în măsura în care au dovedit viabilitate irecuzabilă o adaptabilitate peste limitele unei simple hibridizări netrainice. Frîncuşa, care, după cum o trădează chiar numele, este o varietate de viţă de vie

originar franceză, în orice caz vest-europeană, dă în Moldova lui Ştefan cel Mare, a atîtor legende istorice, a atîtor capodopere picturale şi arhitecturale, ca la Voroneţ, Iaşi, Putna şi încă atîtea altele, în Moldova, zic, în Moldova Cotnarului, dă un excelent vin greu identificabil în altă parte. Tot aşa cum sînt ireductibile arta, poezia, basmul, construcţia, îmbrăcămintea populară românească, în marea ei varietate, ireductibile sînt şi realizările artistice din epoca feudală, arta bizantină sau a vecinilor tributari fie bisericii ortodoxe, fie celei romano-catolice.

Să nu uităm că, pentru a-şi designa vatra şi apartenenţa la o patrie, românul, dacă are cuvintele rumânie, românie, România, derivate din acelaşi cuvînt latin, mai are şi cuvîntul *omenie*, derivat din cuvîntul *om*. Iar această calitate umană intră ca dătătoare de măsură şi în creaţia sa artistică, crescută pe fondul esenţial sufletului său.

Din fondul esenţial, în ceea ce priveşte partea sa de creaţie artistică, determinabilă prin multiplele dimensiuni folclorice existente, se dezvoltă neîntrerupt şi întruchipează noi direcţii creatoare şi noi opere valoroase pe plan naţional şi internaţional. Desigur că în această dezvoltare are rol de prim ordin „geniul" poporului, spiritul timpului şi contactul organic, pe lîngă acela necontenit cu solul natal în dimensiuni istorico-sociale, acela cu realităţile date, niciodată nelimitabile strict la o zonă, la un punct, la o categorie sau grup, atunci cînd ele sînt uman şi general valabile.

Neglijarea oricăruia dintre aceşti factori dăunează dezvoltării creaţiei atît individual, cît şi colectiv. Ruperea de solul natal aduce alienare şi chircire. Iar necunoaşterea spiritului timpului în ceea ce înseamnă progres social şi mers înainte pe drumul mare şi ascendent al istoriei împiedică ieşirea dintr-o îngustime provincialistă.

De vreun secol şi jumătate creaţia poporului român, se găseşte în ascensiune, pe drumul creaţiei majore a spiritului uman.

Eu am să mă refer mai mult la ultimul secol, de la 1867 la 1967.

Criticul Titu Maiorescu, în anul 1868, deci cu un secol în urmă, punea sub semnul totalei îndoieli orice valoare culturală a timpului său. Desigur exagera brutal, căci trecea prea fără scrupule peste eroica generaţie dinainte şi de la 1848, cu nume ca Bălcescu, Alecsandri, Kogălniceanu, Grigore Alexandrescu, Negruzzi, Ion Heliade-Rădulescu, Alecu Russo, Bolintineanu şi alţii, care n-au avut numai merite politice revoluţionare şi entuziasm patriotic, cînd acestea erau vitale pentru viitorul poporului, ci au lăsat o operă de creaţie demnă de tot respectul şi fundamentală pentru tot ceea ce a urmat. Căci prin ei am scăpat de provincialismul limitat la Dunăre şi Carpaţi şi am ieşit pe arena marilor idei şi curente ale Europei de atunci. Tot ei au fost aceia care au stabilit contactul strîns între creaţia artistică a cărturarilor şi între anonimul şi colectivul autor al uriaşei, autenticei şi trainicei creaţii folclorice. Să ne gîndim numai la Vasile Alecsandri, care la mijlocul veacului trecut publică culegerea sa de poezii populare, eveniment epocal prin consecinţele sale pentru literatură.

Este adevărat, peste şase ani, în anul 1874, criticul „Junimii" şi al „Convorbirilor Literare" îşi publică amplul studiu *Direcţia nouă în poe-*

zia și proza română. De data aceasta apar ca spirite europene, demne de luat în seamă, în afară de al lui Alecsandri cu *Pastelurile*, numele lui Eminescu, Odobescu, Slavici, Xenopol, dacă e vorba să amintim pe acelea care și azi au deplină valoare circulatorie. Caragiale apare întîia oară cu semnătura lui I. Luca Caragiale abia la 1 octombrie 1874 în „Revista Contemporană". Tot pe atunci se manifestă talentul lui Ion Creangă, marele povestitor. Macedonski, pe care T. Maiorescu nu-l agrea, încă nu tipărise volume. Dar drama lui Hașdeu, *Răzvan și Vidra*, datează din 1867. Abia cu doi ani înainte murise N. Filimon, autorul *Ciocoilor vechi și noi* (1863). Și totuși nu sînt menționați. Cît despre pictori, bunăoară, se conturase talentul lui Nicolae Grigorescu, mai ales după studiile și călătoriile în Occident.

Însă nu e cazul de a face reproșuri lui Titu Maiorescu pentru anumite antipatii, scăpări sau aprecieri eronate, cînd bine știm că el a dovedit înțelegere și față de Coșbuc, și față de Panait Cerna și de Goga și de alți scriitori mari ce au urmat.

Dacă din ultimul pătrar de veac al secolului trecut am aminti numai aceste nume : Eminescu, Caragiale, Creangă, Slavici, Xenopol, Dobrogeanu-Gherea, Macedonski, Vasile Conta și Duiliu Zamfirescu, ca poeți, prozatori, critici și filozofi, iar ca pictor numai pe N. Grigorescu și ca sculptor numai pe I. Georgescu, ne dăm seama că literatura și arta română își atinseseră majoratul și că operele autorilor și artiștilor citați purtau în ele certificatul de circulație al universalității, pe lîngă pecetea națională. Este drept că aceasta s-a adeverit în general și mai temeinic peste cîte o sută de ani și mai mult de la nașterea lor, iar propriu-zis, din plin, sub regimul socialist, dar s-a adeverit. Poeziile lui Eminescu, *O scrisoare pierdută* și schițele lui Caragiale, povestirile lui Creangă, versurile lui Coșbuc, la care s-au adăugat apoi, în secolul nostru, Liviu Rebreanu cu romanele sale, opera lui Mihail Sadoveanu, piesele de teatru ale lui Mihail Sebastian, stihurile lui Tudor Arghezi, ale lui Bacovia, Tristan Tzara, Ilarie Voronca, B. Fundoianu, pînă inclusiv la autori din zilele noastre, au trecut departe, peste Carpați, peste Munții Apuseni, peste Prut, peste Dunăre, în numeroase limbi și țări, peste mări și continente.

Trebuie amintite desigur și nume de pictori ca Luchian, Andreescu, Pătrașcu, Tonitza, Victor Brauner, Țuculescu, sculptorul Brâncuși, marele muzician Enescu, toate celebrități ce au trecut de granița țării ca renume.

Vorbeam de pecetea națională, pe lîngă spiritul de universalitate, pe care să-l aibă o creație artistică pentru a dobîndi o cetățenie și o valoare ce depășește limitele geografice și etnice proprii. Trei exemple disparate sînt suficiente pentru a demonstra acest adevăr : Eminescu, socotit pe drept cel mai mare poet român, Enescu, pe care încă pe cît știm nu l-au depășit în geniu alți compozitori ai noștri, și Brâncuși, unul din capii sculpturii moderne. Cel mai mare inovator în ceea ce privește poezia românească, inovații de tehnică și de exprimare la nivel contemporan a bogăției sale de idei și sentimente, Eminescu își bazează greul artei sale poetice pe versul popular, atît de specific doinei. Verificarea este la îndemîna oricui : poezii din cele mai caracteristice ca *Scrisorile*, *Călin nebunul*, toate cu dublare a lungimii versului doinei, *Freamăt de codru*, *O, rămîi*, *Lasă-ți lumea...*, *Crăiasa din povești* și atîtea altele, pînă la ver-

surile sale scrise direct în stil popular. Ceea ce nu l-a împiedicat să folosească cu neîntrecută strălucire iambul, endecasilabul, metrul antic.

Cît despre dragostea lui Eminescu pentru țară, poporul și limba acestuia, nu e nevoie să spunem nici un cuvînt. De altfel studiase istoria neamului și limba, dintru începuturi pînă în zilele vieții sale, ca un adevărat specialist, cu o adîncă pasiune. Dar era la curent și cu ideile filozofice, științifice, economice și politice ale timpului, ca să nu mai vorbim de vastele sale lecturi literare în limbi moderne și clasice.

La Enescu, dacă ne gîndim numai la *Rapsodia română*, cu adîncile ei rădăcini în muzica populară, și la opera *Oedip*, cu savanta ei construcție la mod mondial, înțelegem îndată că ne găsim într-un caz analog cu al lui Eminescu.

Cine a văzut la Paris atelierul refăcut la *Muzeul de arte moderne*, cu ceaunul de fiert mămăligă, cu cuptorul primitiv, cu instrumentarul artistic aidoma cu sculele unui meșter din satele noastre, dacă n-ar ști despre ce e vorba, ar putea crede că se găsește în *Muzeul satului* la București. Dar e vorba de atelierul lui Brâncuși, din care au ieșit *Pasărea măiastră*, *Vrăjitoarea*, *Sărutul* și atîtea capodopere devenite bun universal. Ele însă nu pot fi concepute, în geneza lor, fără aceea multimilenară creație plastică populară, în ceramică, în lemn, în metal, supusă unei stilizări fundamentale, ce transformă datul imediat al simțurilor, trecîndu-l prin filtrul sufletului omenesc, și-l dă înapoi imediat, adică mijlocit astfel, simțului și cugetului, în noua formă.

E indiscutabil că cei trei amintiți, cu coeficientul lor de permanență românească și cu plusul considerabil de continuitate în universalitate, sînt demult artiști de talie mondială. Și eu cred că etica lor, pe lîngă dragostea de poporul și țara lor, se poate rezuma la ceea ce-mi spunea, acum 20 de ani, cînd concerta și dirija la Moscova, Enescu : „Doresc un singur lucru, ca prin muzică să-i fac pe oameni mai buni, mai blînzi". De fapt e visul și virtutea lui Orfeu, la a cărui muzică se îmblînzeau și fiarele sălbatice.

Am amintit chiar la început și am mai repetat că o trăsătură a creației artistice românești este dragostea de popor și de țară, cu un cuvînt patriotismul. Oricine mi-ar putea pe drept obiecta : „Da ! Dar Pușkin sau Maiacovski, Petöfi sau Radnóti, Apollinaire sau Eluard n-au fost patrioți, nu și-au iubit țara și poporul ?" Aș răspunde, poate naiv : „Da. Și le-au iubit pe ale lor. Ai noștri iubesc țara și poporul nostru".

Smuls de-aici, un artist s-ar simți ca un copac întors cu rădăcinile în sus la marginea unui drum. Brâncuși, care a trăit la Paris, și-a făcut acolo o vatră, un colț importat parcă din Oltenia. Creația oricărui artist este un astfel de colț natal, care însă în afară de pecetea națională poartă și pe cea a universalității.

Dar nu numai că aceste peceți sînt la fiecare artist altfel, ci altfel sînt și de la o epocă la alta. Altfel se manifestă dragostea de țară la pateticii și entuziaștii revoluționari de la 1848, la unioniștii de la 1859, altfel la criticiștii din generația lui Eminescu și Caragiale, la protestatarii din generația lui Coșbuc și Vlahuță, altfel la pasionații pentru întregirea poporului și cuprinderea lui în aceleași frontiere, din generația lui Goga, altfel la scriitorii cu sufletul legat de mișcarea muncitorească și altfel în epoca socialistă. Totuși e aceeași dragoste, oricît de schimbată după

necesităţile epocii şi evoluţiei istorice, cum oricît ar fi de proteic, Proteu rămîne în esenţă el însuşi, în orice nouă întrupare şi întruchipare.

Eu nu cred că e mai multă dragoste pentru cei mulţi într-un cîntec cum e *Noi vrem pămînt* al lui Coşbuc decît în această profundă şi reţinut tragică replică a lui Ion din *Năpasta* lui Caragiale, cînd Anca îl întreabă: „Cum e la ocnă Ioane?", iar el răspunde: „Bogdaproste... e bine". Şi e românească această replică, dar sfîşie oriunde, cu durerea ei învăluită, inima omului.

Eu cred că ceea ce artistul român, în scris, cu penelul, cu dalta, cu arcuşul, aduce — pe lîngă fizionomia specifică a artelor româneşti — este un aport etic uman, identificabil la toţi cei buni şi mari, anume puterea lui Orfeu, exprimată atît de simplu şi luminos de Enescu: Să-i facă prin frumos pe oameni mai buni, să-i îmblînzească. Aceasta este de fapt fericirea artistului. Iar prin acestea se apropie de Marx, care spune că cel mai fericit om este acela care dă cea mai multă fericire oamenilor.

Acum, cînd se împlinesc 20 de ani de la înfiinţarea Republicii noastre, după o bogată experienţă de înfăptuire a socialismului în toate domeniile vieţii, cei care răspund de educaţia tinerelor generaţii, dascălii ţării de toate categoriile, sînt convins că înţeleg pe deplin, cu toţii, că elanul socialist în muncă şi creaţie, ţîşnit ca o flacără din matca istoriei, încălzeşte şi luminează înmiit pe vatra poporului nostru, cu atît mai mult cu cît tot ceea ce a fost şi este o valoare culturală şi artistică naţională în trecut va fi sădit cu grijă, pricepere şi dragoste în sufletul tineretului. De la minunatele creaţii folclorice pînă la realizările maeştrilor a căror faimă adeseori trece de fruntariile ţării, totul trebuie pe deplin valorificat nu numai pe plan ştiinţific, al cunoaşterii ca atare, ci şi pe plan educativ. Ceea ce spunea Lenin, anume că nu se poate comunismul fără cei trei mii de ani de cultură umană, este un adevăr nu numai cu aplicabilitate generală, ci şi cu aplicabilitate obligatorie în fiecare ţară care a pornit pe drumul revoluţiei socialiste, înţelegînd prin aceasta nu numai importanţa însuşirii culturii universale, ci şi a tot ceea ce a produs de preţ propriul popor ca bunuri culturale, dintre care multe aşteaptă şi trebuie aduse la numitorul comun al universalităţii, tocmai acum, în socialism.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ КУЛЬТУРЫ

(Резюме)

Целью этого выступления — является выявление существенных черт культуры и художественно-литературной цивилизации румынского народа, для характеристики его гуманитарных и, в особенности, патриотических стремлений, в смысле основной тенденции вклада в общечеловеческий прогресс. Универсальный отпечаток вводит в обиход мировой культуры как произведения устного народного творчества, так и шедевры общепризнанных мастеров. Начиная с середины XIX-го века, Румыния сдала свой экзамен на аттестат зрелости как в области первых, так и вторых, включаясь, таким образом, в поток универсального духа, и являясь, сегодня, активным участником социалистического гуманизма.

LA VALEUR ÉDUCATIVE DES BIENS CULTURELS

(Résumé)

Le but de ces considèrations est d'esquisser quelques traits essentiels de la culture et de la civilisation artistique et littéraire du peuple roumain afin de mettre en évidence ses aspirations humanitaires et surtout patriotiques, dans le sens d'une tendance fondamentale à contribuer au progrès humain. C'est l'empreinte de l'universalité, c'est-à-dire de la validité généralement humaine du bien culturel qui inscrit dans le circuit de la culture universelle, soit la création folklorique, soit les oeuvres des personnalités de grande envergure. Par l'une comme par les autres, dès le milieu du XIX-e siècle, la Roumanie a atteint son majorat afin de se placer sur l'orbite de l'esprit d'universalité et de prendre, de nos jours, une part active à l'humanisme socialiste.

THE EDUCATIONAL VALUE OF CULTURAL ASSETS

(Abstract)

The author outlines a few essential traits of the culture, civilization and literature of the Romanian people in an attempt to define their humanitarianism and especially their patriotic aims and aspirations as the fundamental tendency of their contribution to human progress. A cultural asset, whether a folk production, or a major literary or scholarly production, becomes universal in character when it enters the patrimony of world culture. From mid-19th century up to now Romania has constantly contributed her folklore and literature to universal culture, and is now an active contributor to socialist humanism.

Profilul social al cadrelor didactice în perspectiva istoriei

Prof. dr. docent STANCIU STOIAN

I

Gradele de învățămînt, pe care le avem astăzi, au apărut în germene chiar din antichitate : litterator-ul, gramaticul și retorul. Primul dădea elementele învățăturii de carte (scrisul și cetitul) ; al doilea, pe o treaptă mai ridicată, în ciuda denumirii, dădea noțiuni de cultură generală, în spiritul vremii ; al treilea se ocupa de formarea cetățeanului pentru viața publică. Funcția a creat tipurile profesionale respective, ca și profilul social și prestigiul de care s-au bucurat fiecare.

Cea mai mare dezvoltare o marchează școala antică în timpul imperiului roman, cînd a căpătat și o structură, ca și un rost mai definit. Popoarele cucerite de legiunile romane nu erau supuse decît pe jumătate, dacă o dată cu ele nu mergea să se instaleze și spiritul roman, reprezentat prin litterator, gramatic și retor. Se putea spune atunci cu mîndrie : „Ești știutor de carte, ești roman" [1]. Iar acest lucru a contribuit nu puțin la romanizarea într-un timp relativ scurt a provinciilor cucerite.

Pe măsura dezvoltării învățămîntului, se dezvoltă și se conturează și profilul cadrelor didactice. În timpul lui Marc Aureliu școlile ajung probabil așa de răspîndite, încît împăratul găsește nimerit să instituie reguli pentru cine vrea să se dedice învățămîntului. Acesta trebuia să se supună unui examen și să capete o numire oficială. Împăratul Iulian Apostatul — un mare sprijinitor al școlii, după cît se pare — a statuat chiar ca această numire să se facă prin decret imperial. Rezultatele școlii, în antichitate, n-au fost studiate și apreciate îndeajuns. Dacă judecăm după mulțimea inscripțiilor rămase și după ușurința cu care Roma a asimilat popoarele cucerite, ele ne apar ca remarcabile pe drept cuvînt. N-au cuprins desigur masele, dar indirect le-au influențat mult.

În legătură cu aceasta ne îngăduim o observație și o apreciere. Obișnuit se spune că în calea creștinismului primitiv au stat mai ales satele, țăranul („paganus"). În realitate, o forță mult mai mare a reprezentat-o școala. Prin spiritul raționalist și relativist pe care-l propaga, prin gustul pentru artă și umanism, școala a ținut multă vreme în loc pătura cultă, neîncrezătoare în misticismul și dogmatismul noii religii. În jurul școlilor — și mai mari și mai mici — se adună forțele spirituale ale clasicismului antic, făcînd din ele forțe de rezistență, la început rebele, mai apoi împotriva misticismului triumfător [2]. Împotriva fanatismului clerului ce se forma au ridicat astfel o ultimă baricadă cadrele didactice al vremii — Hypathia împotriva lui Cyril. Logica istoriei era însă împotriva logicii, ca să zicem așa.

În ierarhia gradelor din antichitate, școala elementară („ludus litterarius") ocupa, se înțelege, un rang inferior, ca și corpul didactic care o slujea, spre deosebire de gramatici și de retori, care aparțineau adesea

---

[1] Gaston Boissier, *Le fin du paganisme*, Paris, p. 196.
[2] *Ibidem*, p. 192.

aristocrației. Mărturiile vremii nu sînt, de aceea, prea favorabile dascălului de jos. Într-o societate ca cea sclavagistă, acest paria cu pretenții de cultură și cu sufletul plin de ură împotriva aristocrației nu putea găsi nici înțelegere, nici simpatie [3]. El e totuși, de la început, ceea ce va fi și mai tîrziu : puntea deschisă între radicalismul vremilor și tradiție.

Cu răspîndirea creștinismului și decretarea lui ca religie de stat (ideologie a statului feudal) se petrece o prefacere adîncă în instituțiile școlare. Stăpînă pe viața spirituală a timpului, biserica învață de la împărații păgîni un lucru : posibilitatea dominației prin dirijarea educației, conform scopurilor proprii. De aceea, vom asista la o luptă crîncenă, cu temnițe și autodafeuri, dusă de biserică pentru monopolul învățăturii, în tot evul mediu și chiar mai tîrziu.

Dascălul de catehism, în limbaj simplu, doctorii bisericii cu argumentări și sofisme savante, vor să convingă pe credincioși că există două lumi : una divină, reprezentată pe pămînt de „unșii" domnului, și alta pur pămînteană. „Dați cezarului ce e al cezarului și lui dumnezeu ce e al lui dumnezeu". Aceste cuvinte au putut probabil să deștepte în sclavi un sîmbure de demnitate omenească, iar în aristocrați un germene de umilință [4]. Dar aceasta numai la început. Cu timpul, așa-numitul primat al spiritului asupra materiei ridică însăși stăpînirea pămînteană pe treptele divinității, prin grația căreia stăpînește, iar doctorii bisericii întemeiază scolastica și învățătura ei ca o școală care să o servească docil.

Pentru a asigura omului „fericita" perspectivă a lumii de apoi, doctorii cei mari, ca și dascălii, mai mărunți, sînt chemați să lupte contra „celui rău", iar cel rău este elementarul instinct al vieții, natura umană însăși. De aceea, oriunde se face educație religioasă, în evul mediu, pedepsele corporale sînt nu numai îngăduite, dar recomandate. Călugării se autoflagelează, ucenicii sînt bătuți cu nuiaua, chiar fără motiv. Un episcop a putut da ca titlu unei cărți despre educație *Serva dorsum* (ferește-ți spatele) [5]. Nuiaua și biciul au acum, ca să zicem așa, o semnificație doctrinară nu numai în școală, ci în școală pentru că și în societate (societatea bazată pe „disciplina bîtei", cum a numit-o V. I. Lenin) [6].

Profesorul evului mediu este, evident, în primul rînd profesorul universității care acum se organizează. Înfășurat în roba prescrisă și cu toca pe cap, solemn și distant, el e dogmă și lege. Magister dixit ! El aparține de fapt nobilimei („la noblesse de robe", ca și magistrații și clerul înalt). Dascălul mărunt, învățător și cîntăreț, se strecoară abia în umbra bisericii ca și școala lui modestă, îngăduită în tinda bisericii sau în prizărite chilii mînăstirești. Distanța de la el la primul este distanța de la iobag la nobilul feudal. O caracteristică, de altfel a evului mediu, din acest punct de vedere, este că treapta intermediară, de învățămînt mediu, este aproape desființată, iar cu ea și dascălul respectiv. Pregătirea intermediară se face de obicei în cadrul învățămîntului superior, ca un fel de curs pregătitor, cu personal însărcinat oarecum ad-hoc.

---

[3] Jérome Carcapino, *La vie quotidienne à Rome* (ch. III, L'éducation), Paris, 1938, p. 128—132.

[4] Fustel de Coulanges, *La cité antique*, Paris, 1923, p. 462.

[5] C. Issaurat, *La pédagogie — évolution et son histoire*, Paris, 1886, p. 59.

[6] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 27, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 400.

II

În plin regim feudal, o luptă surdă se iscă însă pentru școală, mai precis pentru oarecare autonomie a acesteia și o ușoară laicizare. Ea e inițiată de burghezie, care se ridică în alianță cu absolutismul monarhic la început, contra marilor feudali, iar treptat numai de burghezie, de intelectualii care se ridică din rîndurile ei. O caracteristică a învățămîntului medieval este că în sînul lui nu există granițe precise între învățămîntului primar, secundar și superior [7]. O dată cu Renașterea, și mai ales în secolele XVII și XVIII, aceste granițe apar distincte și cu ele se conturează și meseria de învățător (maître d'école).

Personalul didactic al modestelor școli elementare („les petites écoles" cum li se spunea în Franța) este de proveniență și cu regim foarte variat. Persoane, socotite suficient de pregătite, căpătau de la autorități, de regulă de la responsabilul cu școlile din dioceză (l'écolâtre), permisiunea de a da copiilor învățătură elementară. Luther este, se pare, cel dintîi care s-a gîndit să dea învățătorilor o pregătire anume. Foarte sumară, de altfel. Pe cei mai buni dintre elevii școlilor elementare el îi oprește pentru un timp destul de limitat în școală, le dă profesori în plus, îi pune să asiste la lecții și îi îndrumează cum să procedeze ei înșiși, cînd vor preda [8]. Comenius apoi se gîndește și el la „oameni care să-și facă o meserie din aceasta" [9], adică din învățătura altora.

Ideea unor instituții speciale, destinate pregătirii cadrelor didactice (deocamdată pentru școlile elementare), nu întîrzie să se contureze. Două nume sînt legate de începuturile acestora : Jean Baptiste de la Salle, care în 1685 înființează la Reims prima școală de pregătire a învățătorilor (Seminaire de maître d'école) și August Herman Franke, care, cam în același timp, la Halle, concepe ideea unui „Seminarium sellectum praeceptorum", pentru profesori de grad mai înalt și a unui „Seminarium praeceptorum" pentru învățători. Prima școală de acest fel ia ființă la Gotha, în 1698.

Este numai un început, dar acest început va fi plin de consecințe. Cadrele didactice din învățămîntul superior, pentru care singura pregătire care contează este cea de posedare a cunoștințelor pe care le transmit studenților, continuă să rămînă pe această poziție. Măiestria lor pedagogică rămîne să se realizeze empiric, în practica personală a meseriei. Pentru cadrele din învățămîntul de bază se observă din vreme că, pe lîngă cunoștințe, mai e nevoie de ceva. Iar acest ceva este căutat și realizat în școli speciale. Urmarea va fi că meseria de învățător se va profila ca o artă cu regulile ei la început, ca o știință mai apoi, iar această știință nu e alta decît pedagogia. Chiar dacă mai tîrziu — și pe drept cuvînt — pedagogia își va lărgi pretențiile și aria, ea de aci a pornit în primul rînd.

Revoluția franceză din 1789 a făcut un pas înainte în realizarea noului tip de cadru didactic. Pedagogului incipient i se adaugă misiona-

[7] C. Narly, *Istoria pedagogiei*, Cernăuți, 1935, p. 167—168.
[8] G. Compayré, *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1917, p. 94.
[9] L. A. Comenius, *Didactica Magna* (trad.), București, p. 73.

rul pe teren social. Oamenii revoluției își dau seama de marele rol pe care-l poate avea școala de bază, școala poporului, în răspîndirea în mase a ideilor revoluției. De aceea, se pune acum cu insistență problema pregătirii institutorilor [10]. Rezolvarea ei este legată în special de numele lui Lakanal, care a alcătuit legea votată în 1794, prin care se înființează școlile normale de institutori. Calificativul normală (de la latinescul norma — regulă) arată că, în intenția autorului legii, aceste școli trebuiau să devină modele și să dea regula după care să-și conducă activitatea celelalte [11]. Prima școală normală, în spiritul acestei legi, a luat ființă în 1795.

O dată cu înființarea primelor școli normale, problema recrutării și pregătirii învățătorilor nu se rezolvă decît parțial. Cererea era mare și școli normale nu se puteau înființa peste noapte. S-au ivit apoi obstacole. Ceea ce generosul secol al XVIII-lea promisese și revoluția încercase să înfăptuiască, secolul următor dă cu destulă sgîrcenie, o dată cu instalarea burgheziei la putere. Motivul: atitudinea social-politică a cadrelor didactice. Însuși Napoleon recomanda autorităților să vegheze ca „institutorii să nu ducă învățătura lor dincolo de anumite limite". Asemenea indicații se înmulțesc în timpul restaurației, ca și mai tîrziu. În 1835, filozoful Joufroy, de pildă, cerea, nici mai mult nici mai puțin, să se termine o dată „cu acea semiștiință orgolioasă, acea ambiție deșteptată și înșelată, a acelei puzderii de institutori, în mod imprudent inițiați în școlile normale, la o învățătură prea înaltă și la apucături rafinate" [12].

Școli normale, după denumirea franceză, sau seminarii pedagogice, după denumirea germană, școlile de pregătire a învățătorilor nu încetează să-și crească numărul anilor de studii și să se înmulțească. Stăpînirea burgheză se temea de ele, dar nu le putea ține în loc prea mult dezvoltarea. În același timp, profesorii de școală medie și cei din învățămîntul superior s-au menținut și consolidat, în general, la nivel de pregătire universitară. Cum era oarecum firesc, ei s-au dovedit de regulă (dar nu fără destule excepții) mai încadrați în rîndurile burgheziei. Statutul lor social le conferea satisfacții mai multe, satisfacții și prestigiu. Unii — mai ales universitarii — se vor și cu rosturi deosebite de conducere în stat, o conducere oarecum tehnocratică. Ei se cred îndreptățiți la aceasta, așa cum Platon vrea să dea puterea filozofilor, cum evul mediu a fost stăpînit în parte de clerul înalt, cum inginerii și sociologii burghezi vor cel puțin conducerea economiei de către ei.

Profesorul de școală medie și cel universitar s-au considerat, în primul rînd — dacă nu cu exclusivitate — slujitori ai științei. Însuși rolul social la care au aspirat ei și l-au reclamat în numele acesteia și în spiritul ei.

Învățătorul, în orînduirea burgheză sau burghezo-feudală, a avut parte de mai puțină știință, dar el și profesorul de pedagogie legat de el au căutat să facă știință din însăși disciplina care-i învăța cum să facă instrucție și educație. Pedagogia este încă în mare măsură o știință în-

[10] Institutor în franceza clasică înseamnă educator (Vezi F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, 1887, I Partie, Tome 2, p. 1360—1363.

[11] G. Compayré, *Op. cit.*, p. 311.

[12] *L'école publique en France*, Paris, 1936, p. 116.

vățătorească ieșită din experiența generalizată și teoretizată a acestora. Au contribuit și contribuie la dezvoltarea ei și specialiști, dar materia și verificarea ipotezelor și teoriilor învățătorii le-au dat-o cel mai mult. Aprecierile, nu întotdeauna măgulitoare, la adresa lor sînt nu o dată împletite cu aprecieri asemănătoare la adresa pedagogiei. La nivelul opiniei intelectualilor burghezi, ei au încercat adesea un complex de inferioritate, dar între ei, în asociațiile lor și în satul lor (mai puțin în orașe), ei s-au simțit investiți cu o misiune și s-au bucurat de un prestigiu care a putut să compenseze, măcar în parte, privațiunile, desconsiderarea, ironiile și nu o dată persecuțiile. „Primul desenator, care a pretins că trasează portretul unui învățător — spune un autor francez — locuia (desigur) pe o altă planetă și n-a văzut prin urmare, niciodată modelul său. Fiindu-i teamă de critică, el a vrut cel puțin să aibă de partea lui pe glumeți. Învățătorul lui este bătrîn, slab, solemn, grotesc" [13]. Una din virtuțile învățătorului, în societatea ierarhizată pe clase, a fost, după cît se pare, cultivarea unei modestii, de care se simțea totuși mîndru. „Îmi am și eu ambiția mea", spunea cunoscutul învățător olandez Jan Ligthart. „Nu doresc să fiu altceva decît învățător de școală, un bun învățător de școală. Și dacă judecători pricepuți îndrăznesc să-mi atribuie această cinste, sînt foarte mulțumit" [14].

De mai bine de un secol, figura celui ce slujește școala s-a stabilit relativ. Oarecare tendință de ieșire din rezervă a cadrelor superioare și mai ales medii, față de problemele educative și de pedagogie — luptă dîrză, încununată uneori de succes a cadrelor învățătorești, pentru acces la cetatea științei mai înalte — cam acesta este bilanțul. Schimbări în secolul în care ne aflăm au loc, dar ele se petrec acolo unde mai sînt și alte prefaceri, fiind determinate în mare măsură de acestea.

★

În linii generale, procesul a avut în România o linie de dezvoltare asemănătoare cu aceea de pretutindeni : un ritm mai accelerat în secolul al XIX-lea, mai ales la început, și, evident, specificul dictat de realitățile și împrejurările specifice.

Profilul dascălului român modern s-a conturat în secolul al XIX-lea, atît al profesorului de universitate și de școală medie, cît și al învățătorului de școală primară. Despre primii puține lucruri avem de spus, nu pentru că acest lucru ar fi fără importanță, ci pentru că apariția și evoluția lor a urmat o linie clară, folosind mai din plin exemplul Apusului. Mulți dintre ei, mai ales la început, s-au format în Apus. Mai tîrziu s-au format în instituțiile noastre de învățămînt superior.

Profilul dascălului primar se realizează și se definește mai încet, dar mai autentic și mai autohton. Autenticul îi este dictat de funcția sa legată de interesele culturale ale maselor ; pregătirea începe, după cum am văzut, cu un fel de ucenicie empirică, pe care vremea o înlocuiește cu o școală în care pregătirea de cultură generală se împletește intim cu cea de specialitate — preparandie sau școală normală.

---

[13] Ernest Prochon, *L'instituteur*, Paris, 1927, p. 7.
[14] I. W. L. Gunning, *Un învățător*, Cîmpulung-Muscel, 1928, p. 98.

Unul din meritele şcolilor normale, al profesorilor de pedagogie şi al învăţătorilor formaţi de ele este, după părerea noastră, întemeierea şi la noi a pedagogiei ca practică şi generalizare a practicii (teoria în ce are ea mai esenţial). Poate să pară ciudat, dar noi cutezăm să afirmăm că acest lucru s-a realizat mai masiv şi mai eficient la acest nivel, decît la nivel de învăţămînt secundar şi mai ales superior. O ştiinţă pedagogică şi o tehnică a învăţămîntului superior este încă de domeniul viitorului.

Profilul social al slujitorului şcolii, la noi ca şi în alte părţi, a căpătat contur, cuprinzînd, în cadrul fiecărui tip, subtipuri caracteristice. Literatura beletristică — romanul îndeosebi — îl oglindeşte plastic, mai bine poate decît a făcut-o pînă acum o analiză sistematică. Mai puţin profesorul universitar, mai mult cel de şcoală medie şi mai mult încă şi mai simpatic este prezentat învăţătorul, deşi în ierarhia socială şi în opinia oficială locurile lor, în vreme, sînt inverse. Domnul Trandafir de Sadoveanu, Nicolae Apostol al lui Cezar Petrescu sau Ion Dragoş al lui Liviu Rebreanu sînt numai cîteva exemple ce se pot da, între altele.

III

Fiecare orînduire socială, solicitată de nevoile ei educative şi de specificul acestora, şi-a avut, după cum am văzut, corpul său didactic sau ceea ce am putea numi astfel. De îndată ce zorile unei noi orînduiri s-au ivit, s-au ivit şi condiţii pentru un nou corp didactic.

Noutăţile spirituale cele mai caracteristice vremii noastre şi care solicită preocupări educative insistente pot fi socotite aproximativ următoarele : formarea unei noi conştiinţe sociale — una singură, pe măsura victoriei sociale a omului şi a dispariţiei claselor şi luptei de clasă — conştiinţa socialistă ; formarea unei mentalităţi ştiinţifice pentru întregul corp profesoral, un orizont şi deprinderi politehnice minimale, pentru toată lumea, la nivelul ştiinţei şi tehnicii contemporane.

Într-una din lucrările sale cele mai recente, pedagogul elveţian Robert Dottrens vorbeşte de unitatea funcţiunii de a învăţa, pe oricare treaptă de învăţămînt s-ar exercita ea. De aici el trage concluzii şi pentru unitatea de pregătire, într-o oarecare măsură. „Opoziţia şcoli normale — învăţămînt superior, spune el —, este depăşită şi noi mergem spre o organizare unică de pregătire profesională a diferitelor categorii de cadre didactice, fondată pe echivalenţa recunoscută a responsabilităţilor, pe care ei îşi vor asuma-o, în condiţii diferite". [15] Acest lucru este mai evident şi, negreşit, cu specificul său, în statele ce construiesc societatea socialistă.

Unitatea care trebuie mai ales să se realizeze este pe linia rolului şi instructiv şi educativ pe care trebuie să-l îndeplinească în activitatea lor atît profesorul, universitar sau de şcoală medie, cît şi învăţătorul. Pînă acum numai despre învăţător se spunea lămurit şi unanim că face educaţie ; profesorul — mai ales cel universitar — se considera numai slujitor al ştiinţei.

Profilul social al noului cadru didactic s-a modelat în conştiinţa şi opinia socialistă prin munca de prospectare a şcolii noi, în discuţii şi lucrări mai mult sau mai puţin de specialitate. Un semn al realizării sale

[15] Robert Dottrens, *Instituteurs hier — educateurs demain*, Bruxelles, 1966, p. 203.

concrete este, după părerea noastră, apariția sa ca tip uman nou, specific în literatură, în romane în special. Cercetînd literatura noastră (pentru că ne e mai la îndemînă, din acest punct de vedere), constatăm că aceasta după 1944 continuă a se preocupa de figura dascălului român, așa cum a făcut-o și înainte. Scriitori ca Mihail Sadoveanu, Zaharia Stancu, Marin Preda, Titus Popovici, Lucia Demetrius, Eugen Jebeleanu, Șerban Nedelcu, îl remarcă în peisajul societății noi și-l tratează cu atenție. Cîteva observații aci.

O primă observație este aceea că marea majoritate a scriitorilor citați — ca și a altora, necitați — se ocupă mai mult de învățătorul sau de profesorul de altădată, cu o atitudine nostalgică, în care vedem recunoștința scriitorului pentru dascălul său. Oricît de „flatate" ne apar asemenea portrete de dascăli (portrete-amintiri), ele apar mai conturate, mai bine prinse chiar în ceea ce au avut caracteristic și esențial, decît altele. Aceasta poate să însemne două lucruri : că tipul sau tipurile respective se închegaseră sau că ele persistă în destul de multe exemplare între noi. Sau și una și alta.

O altă observație : tipul de dascăl nou (și ne referim la tipul pozitiv) apare încă destul de schematic. E mai mult încarnarea unei idei, decît un tip real și complex, purtător al unei funcțiuni sau misiuni. De subliniat o trăsătură, care stă în atenția scriitorilor : activitatea pe teren social — profesorul sau învățătorul activist. Tipul, care și de astă dată se conturează mai pregnant și mai compact parcă, este acela al învățătorului. Lui îi este consacrat un roman anume, *Învățătorii* de Șerban Nedelcu, el însuși fost învățător.

Să însemne oare aceasta că tipul noului dascăl, dascălul societății socialiste, nu s-a ales încă în conștiința și opinia contemporană sau că literatura, care trebuie să-l oglindească, a rămas ea în urma realității sociale ? Și aici credem că despre ambele ipoteze putem vorbi. Mai este poate aci și o altă cauză : și în trecut lumea dascălilor nu stătea pe primul plan al preocupărilor scriitoricești. Unii chiar au ocolit-o sau ridiculizat-o, pentru motive mai mult sau mai puțin subiective. George Călinescu — el însuși și dascăl și care simpatiza totuși în felul lui pe „colegii" săi — spunea că, înainte de a se așeza la masa de lucru, trebuia să doarmă puțin, pentru a elimina din minte orice preocupare și spirit didacticist.

În orice caz, chiar dacă profilul social al noului dascăl este o realitate azi (și este), nu se poate spune că el este definitiv conturat, cu atît mai puțin închistat într-o anumită imagine statică. Ca și școala, în continuă căutare a unei forme cît mai adecvate nevoilor sociale, ca și societatea însăși, el este, dar mai ales devine și-și caută desăvîrșirea. „Profesiunea de dascăl — spunea anul trecut tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al C.C. al P.C.R., cu prilejul deschiderii anului universitar — are un profund sens social și etic ; misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoștințelor, ea presupune în același timp o mare răspundere pentru plămădirea personalității noilor generații de intelectuali, pentru modelarea conștiinței lor cetățenești, pentru cultivarea în rîndul viitorilor specialiști a unor înalte idealuri de libertate și progres social". [16]

[16] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntarea rostită la adunarea consacrată deschiderii festive a anului universitar*, „Revista învățămîntului superior" nr. 10/1966, p. 6.

СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОФИЛЬ УЧИТЕЛЬСТВА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

(Резюме)

В первой части очерка проводится исторический анализ школы и учителя, начиная с древнего мира.

Изучая социальный облик учительства на протяжении истории человечества, автор выявляет борьбу учителей за автономию и светский характер образования

Французская революция 1789 г. отметила крутой поворот в социальной роли педагога и школы. В тот период поощрялось открытие школ для подготовки учителей. По сравнению с преподавателем средней школы или с университетским профессором, — представителями буржуазии — учитель находился на более низком социальном уровне.

В заключительной части очерка автор обсуждает специфику развития образования в Румынии, останавливаясь подробнее на системе подготовки учителей в прошлом и сегодня.

LE PROFIL SOCIAL DES ENSEIGNANTS DANS LA PERSPECTIVE HISTORIQUE

(Résumé)

L'introduction de cette étude nous présente l'historique de l'école et de l'enseignant pendant l'antiquité, puis la situation de l'enseignement dans l'État féodal, époque où le christianisme se répandait et devenait religion d'État.

Poursuivant le profil social du corps enseignant au cours de l'histoire, l'auteur dévoile la lutte des enseignants pour l'autonomie et la laïcisation de l'enseignement à l'époque de l'avènement de la bourgeoisie et de ses intellectuels. On nous y dévoile aussi comment ont paru, tout en évoluant, l'idée d'une institution spéciale destinée à la formation du corps enseignant de même que les prmières écoles.

La Révolution française de 1789 — relate l'auteur — a marqué un tournant important dans l'évolution du rôle social croissant du pédagogue et de l'école qui contribuaient à la propagation des idées révolutionnaires dans les masses. Dans cette époque ont paru un grand nombre d'écoles normales. L'instituteur avait une position inférieure à celle du professeur du cours moyen ou de l'Université, ces deux derniers appartenant à la bourgeoisie et se considérant presque exclusivement au service de la science.

L'auteur se préoccupe aussi du spécifique du développement de l'enseignement en Roumanie insistant sur la formation des enseignants, d'abord dans les écoles normales et plus tard dans les institutions d'enseignement supérieur jusqu'à celles de type socialiste.

THE SOCIAL PROFILE OF TEACHING STAFFS IN HISTORICAL PERSPECTIVE

(Abstract)

Author's introduction containing a survey of the school and teacher in antiquity, in feudalism (when Christianity became a state religion), and in modern times (with the bourgeoisie fighting for lay education) down to our days.

The French Revolution of 1789, says the author, marked a corner-stone in the increasingly bigger role played by the teacher and the school in disseminating revolutionary ideas among the broad people's masses. It was the time which stimulated the appearance and development of teacher training colleges. The school-teacher was socially inferior to the school-master (or secondary school teacher) and to the professor. Socially, the school-master and the professor belonged to the bourgeoisie and were regarded as the only scholars and scientists.

The author concentrates on the development of Romanian education from its early beginnings down to our time, and especially on the methods of teacher training past and present.

Importanţa neurofiziologică a relaţiei scriptor-spaţiu grafic în predarea scrierii

Dr. FLORICA BAGDASAR

Scrisul de mînă, activitate neuropshimotorie complexă, este forma de exprimare a limbajului prin semne grafice ale alfabetului, în care fiecare literă sau grup de litere corespunde unui anumit sunet. Textul scris devine mijloc de înregistrare a ideilor şi mijloc de comunicare interpersonală, atunci cînd împreunarea literelor în cuvinte şi a cuvintelor în propoziţii se poate citi cu uşurinţă. Scrisul se apreciază din punct de vedere pedagogic şi social în funcţie de lizibilitatea, de estetica paginii scrise şi de rapiditatea cu care se succed literele.

Pentru ca un scris să fie lizibil şi estetic, el trebuie să prezinte anumite însuşiri: regularitate în orientarea axei literelor; constanţă în lăţimea, înălţimea, conturul şi proporţia literelor; distanţă egală între literele din cuvînt, între cuvinte şi între rînduri; apăsare egală în firul scris; estetică în punerea în pagină; ortografie corectă. Regularitatea în orientarea literelor şi în forma lor are o importanţă deosebită pentru ritmicitatea mişcărilor şi buna formare a deprinderii scrisului.

Într-un scris regulat, liniile de direcţie a literelor păstrează între ele un paralelism. În acest caz, linia de direcţie a literelor, întretăindu-se cu linia pe care stau literele sau cu verticala ridicată din punctul acestei întretăieri, determină un unghi constant. Vertical, înclinat în dreapta sau în stînga (planşa I, figura a, b, c), scrisul este *cu atît mai regulat cu cît menţine constant unghiul faţă de verticală*, linie fixă de reper. Un scris poate fi cotat „bun" cînd liniile de direcţie ale literelor se înscriu pe un arc ce nu depăşeşte 15°. Neregularitatea în orientarea unui scris este în raport cu lungimea arcului în care se încadrează oscilările axei literelor.

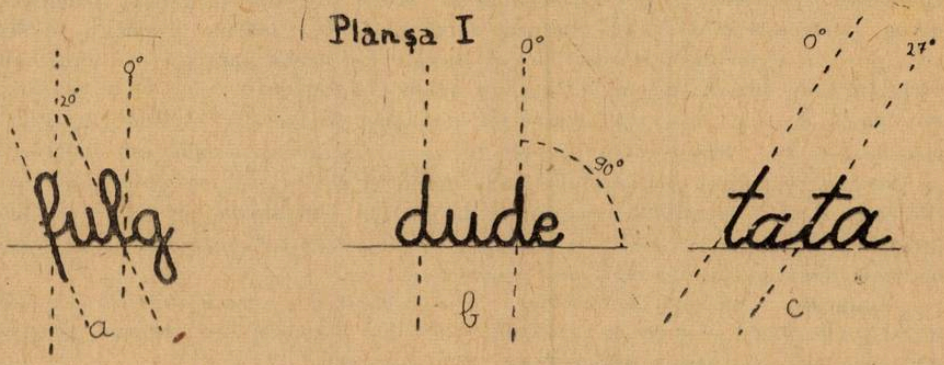
Orientarea direcţiei literelor ne va servi în lucrarea de faţă să analizăm cele două feluri de scrieri:

— *scrierea oblică*, predată în şcolile noastre, cu o înclinare de 27° în dreapta verticalei;

— *scrierea verticală*, în care literele sînt orientate drept, scriere experimentată în cursul anilor şcolari 1964—1967 la mai multe şcoli din Capitală, iar în ultimii doi ani şcolari, 1966—1968, la toate clasele I din raionul 23 August.

Pentru formarea deprinderii scrisului, este necesar ca elevul să aibă o dezvoltare psihomotorie adecvată vîrstei de şcolarizare, ceea ce include, pe lîngă dezvoltarea intelectuală şi senzorială normală, o abilitate manuală care permite ca mişcările fine ale degetelor să mînuiască condeiul de scris. Exerciţiile, prevăzute în programa

școlară pentru scriere, urmăresc să consolideze mecanismele motorii și să perfecteze coordonarea oculo-manuală în vederea automatizării modelului de scris predat în clasa I.



Cu toată dezvoltarea normală din punct de vedere psihomotric și cu toate exercițiile efectuate îndelung, un număr de elevi nu reușesc să adopte în scrisul lor o formă regulată de litere și nu pot păstra în axa literelor înclinarea regulată de 27° în dreapta verticalei.

Din observațiile care se pot face pe probele de scris ale elevilor din clasele mai mari, ca și din constatările făcute de cadrele didactice, reiese clar că scrierea oblică cu înclinare de 27°, predată în clasa I, în loc să se perfecteze pe măsură ce elevul o exersează, se modifică și în multe cazuri se alterează. Modificarea este evidentă în ceea ce privește direcția orientării literelor: o parte din elevi reușesc să mențină regularitatea înclinării oblice, o bună parte din ei, însă, îndreaptă literele spre verticală, iar o altă parte orientează literele în stînga verticalei. Un număr de elevi prezintă o neregularitate mare în orientarea literelor și scrisul lor este neciteț și inestetic.

Care sînt factorii care modifică și tulbură mecanismele scrisului, împiedicînd astfel automatizarea satisfăcătoare a modelului de litere oblice, predat și exersat în clasa I?

Care sînt factorii care, înlesnind însușirea modelului de scriere verticală predat în clasa I, ajută ca această scriere să se perfecteze și să se automatizeze la majoritatea elevilor?

În afară de multiplii factori binecunoscuți (psihologici, pedagogici, igienici etc.) care pledează în favoarea sau defavoarea uneia din aceste două forme de scrieri — oblică și verticală —, vom încerca în rîndurile de față să dăm o explicare neurofiziologică la întrebările de mai sus.

Considerații neurofiziologice. Scrisul, activitate motrică voliționalâ, este produsul unor mișcări intenționale ce rezultă din sinteza dinamică a senzațiilor înregistrate și a experienței acumulate. În lumina datelor neurofiziologice recente [1], înregistrarea senzațiilor vizuale, kinetice, tactile, privitoare la forma și direcția obiectelor în spațiu, în scriere la forma și direcția literelor predate, este în directă legătură cu organizarea temporo-spațială, timpul și spațiul fiind factori interdependenți în structurarea reprezentărilor. Percepțiile și reprezentarea lor pe cortex rezultă din senzațiile înregistrate care capătă înțeles prin urmele „imaginilor și ideilor" provocate de senzațiile anterioare.

---

[1]. H. L. Tauber, *Perception, Handbook of Physiology—Neurophysiology*, Vol. III, Am. Phys. Soc. Wesh. D. C., 1960, p. 1596.

Scrierea, activitate motorie fină, necesită elaborarea de comenzi motorii şi selectarea tiparelor de excitaţie şi inhibiţie a componentelor care cooperează la declanşarea comenzilor voluntare de către cortex. Mişcările abile ale degetelor se fac selectînd combinaţii privilegiate de muşchi, angajaţi în variate forme de succesiune spaţio-temporală. Intrarea în acţiune a fiecărui grup de muşchi, oase, tendoane, articulaţii, se face cu o precizie asemuită cu precizia cu care fiecare instrument participă în cadrul unei orchestre bine dirijate, fiecare orchestrant avînd bine delimitat locul lui în spaţiu şi intrarea lui în timp. Mişcarea ia aspectul unei „melodii kinetice" [2] în care orchestra este dirijată de sistemul nervos central. O bună exersare a scrisului este asigurată, de precizia succesiunii mişcărilor în spaţiul grafic şi de secvenţa lor precisă în timp. Direcţia, durata, intensitatea mişcărilor, dirijate de impulsurile nervoase corticale, prin exerciţii multiple şi variate, se integrează cu timpul la nivel spinal automatizîndu-se, cortexul rezervîndu-şi rolul de control şi corectare.

Unificarea comenzilor motorii din cele două emisfere cerebrale, în care una păstrează rol dominant, depinde de legăturile funcţionale dintre variatele sectoare corticale ale unui emisfer şi regiunile omoloage ale emisferului opus.

Ca orice activitate motrică voliţională, scrisul presupune un plan de acţiune anticipativ, necesar unei corecte activităţi voluntare şi o imagine motorie cu o reprezentare corectă a mişcărilor ce trebuie executate. Planul de acţiune se organizează, după Schilder, [3] într-un proces dinamic de construcţie în care „modelul postural, necesar actului motor, este organizat în cadrul reprezentării obişnuite şi actuale a imaginii corpului (schema corporală)".

În aprecierea relaţiilor spaţiale, care anticipează mişcarea intenţională, poziţia globilor oculari şi poziţia corpului şi a capului joacă un rol deosebit de important pentru *coordonarea oculo-manuală*, necesară oricărui act motor care cere abilitate şi, îndeosebi, necesară în scriere.

Pentru ca efectuarea activităţii motorii să se facă cu economie şi precizie este indicat ca mişcarea abilă a degetelor să acţioneze în cadrul unei anumite rame.

Scrierea se desfăşoară deci într-un cîmp motor bine definit, iar activitatea scriptorului are loc de asemenea într-un spaţiu precis. Execuţia grafică în planul perceptivo-motor „implică imitarea unor mişcări cu direcţii precise, copierea formelor care au o precisă orientare şi desfăşurarea mişcării într-un spaţiu de reprezentare". [4]

Efectul aplecării capului şi a corpului asupra perceperii tactilo-vizuo-kinetice a poziţiei liniilor din spaţiul ambiant, efect descris de H. Aubert, [5] are aplicare în perceperea modelului de literă şi a liniei ei de direcţie, ca şi în desfăşurarea mişcărilor mîinii în spaţiul grafic. Aplecarea capului şi aplecarea corpului, pe lîngă faptul că influenţează perceperea liniilor din ambianţa spaţială, tulbură şi corecta percepere a axei de echilibru corporal (stimulare vestibulară prin aplecarea capului). Orice perturbare survenită în perceperea spaţială a liniilor din ambianţă şi orice modificare survenită în poziţia corpului duce la schimbări în relaţia dintre cele două sisteme de referinţă: al stimulentului obiectual şi al stimulentului proprioceptiv (oase, muşchi, tendoane) care definesc

---

[2] J. Paillard, *The patterning of skilled movements, Handbook of Physiology-Neurophysiology*, Am. Phys. Soc. Wesh. D. C., 1960, p. 1684.

[3] Schilder, citat din J. Paillard, *The patterning of skiller movements, Handbook of Physiology-Neuropysiology*, Am., Phys. Soc. Wesh. D. C., 1960, p. 1693.

[4] J. de Ajuriaguerra et colab. *L'écriture de l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, 1964, Vol. I. p. 196.

[5] H. Aubert, *Eine scheinbare bedeutende Drehung von objekten bei Neigung des Kopfes nach rechts und links*, Wirchow's Arch. Path. Anat. u. Phys. 20, 1860.

poziția corpului. Relația spațială dintre obiectul perceput (tactil, vizual, kinetic) și poziția corpului poate fi definită, după anumiți autori [6], în funcție de relația dintre direcția pe care o are stimulentul și direcția axei de echilibru dinamic al corpului. Această relație se bazează pe un sistem de referință al spațiului extern și în particular pe una din principalele lui axe care este *verticala*, ca și pe un sistem de referință al corpului în care linia principală este axa verticală de simetrie corporală [7].

Cercetările experimentale [8] demonstrează că perceperea formei obiectului în spațiu este determinată de procentul excitației în legătură cu liniile „verticală—orizontală" și că acest mod de determinare face ca liniile orizontale și verticale să fie discriminabile la maxim, în comparație cu liniile oblice. La copiii de 5—6 ani se constată dificultatea cu care sînt percepute liniile oblice și ușurința pe care ei o au în perceperea liniilor verticale și orizontale.

Sistemele de referință în baza cărora se stabilește relația scriptor-spațiu grafic, în scriere, constau din următoarele:

— Perceperea formei și a direcției literelor ca și încadrarea lor în spațiul grafic (tablă, caiet) se face într-un sistem de linii de reper raportate la verticală, una din linii fiind axa de direcție a literelor și cealaltă linia de bază pe care sînt așezate literele.

— Scriptorul (elevul) percepe direcția și forma literei vizual, kinetic, tactil și o reproduce în spațiul grafic prin mișcări ale degetelor, într-o strînsă legătură cu un sistem de linii de reper, propriu fiecărui elev, format din două linii: axa globilor oculari și linia verticală de echilibru corporal (postural).

Studierea raporturilor fiziologice și psihologice care se stabilesc între scriptor și scrisul pe care el îl efectuează pe spațiul grafic a constituit o preocupare permanentă a cercetătorilor care au încercat să explice diversitatea scrisului. Conform datelor neurofiziologice, perceperea modelului de literă și reproducerea lui corectă în spațiul grafic depind de relația care se stabilește între spațiul grafic și poziția corpului și a capului, raportată la linia verticală de echilibru postural al scriptorului.

Relația „stabilă—instabilă" care leagă sistemul liniilor de reper ale spațiului grafic cu sistemul liniilor de reper ale scriptorului poate fi înfățișată pentru scrierea oblică și pentru cea verticală după cum urmează:

A. *În predarea scrierii oblice*, cunoscută în școală cu denumirea de scriere caligrafică cursivă, putem urmări diversele etape ale lecțiilor analizînd relația scriptor-spațiu grafic, în diferitele ei faze:

a) Litera oblică, înclinată cu 27° spre dreapta verticalei este prezentată model pe tablă. Intuirea ei se face pe spațiul grafic al tablei, care are o liniatură identică cu a caietului tip I. Elevul, păstrînd în bancă o poziție dreaptă a corpului și a capului, intuiește vizual și kinetic, prin mișcări ample ale brațului, ale mîinii și ale degetelor, modelul de literă în care linia de bază (linia pe care este așezată litera) este orizontală, iar linia de orientare a literei are o înclinare de 27° în dreapta verticalei. Între liniile de reper ale spațiului grafic și liniile de reper corporale se stabilește următoarea relație (fig. 1):

— linia de bază A—A' pe care stau literele este paralelă cu axa globilor oculari ai elevului;

---

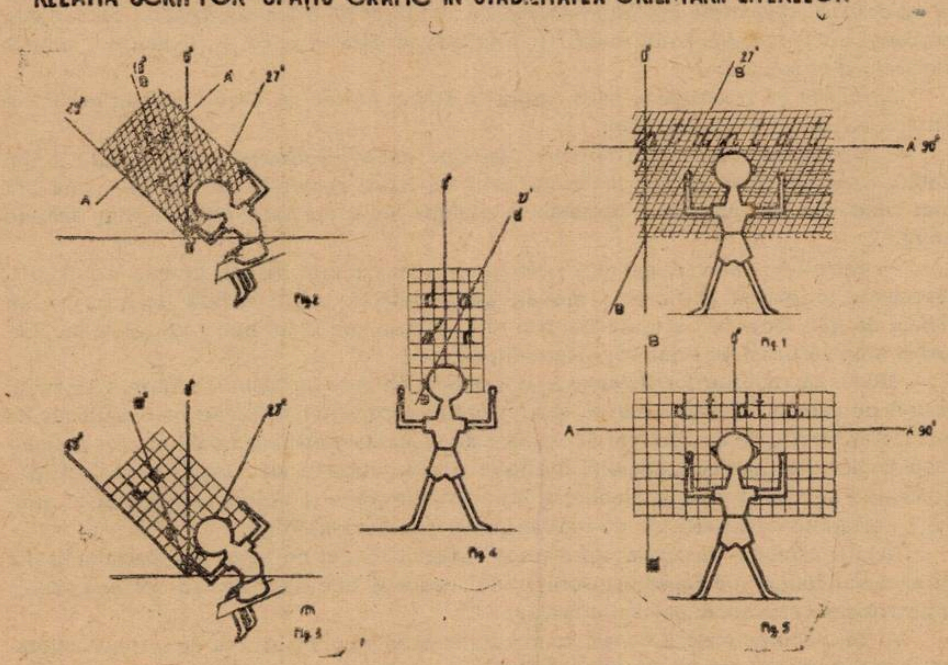
[6] M. Bauerstein, H. Werner, S. Wapner, *The effect of Body Tilt on Tactual - Kinesthetic perception of Verticality*, The Am. J. of Psych., sept. 1964, p. 451—456.

[7] Mc Farland, Clarkson, *Adaptation of Lateral Body-Tilt.*, The Am. J. of Psych., nr. 2, June 1966, p. 265.

[8] H. Tauber, *Perception, Handbook of Physiology-Neurophysiology*, Vol. III, Am. Phys. Soc. Wesh. D. C., 1960, p. 1612.

— linia de direcție B—B' face un unghiu de 27° cu verticala tablei, menținîndu-se în unghi de 27° și față de axa verticală a scriptorului.

Să presupunem că forma și direcția literei din spațiul grafic al tablei, bine intuite, s-au înregistrat pe scoarță în relația dintre cele două sisteme de reper-scriptor spațiu grafic. Reprezentarea vizuală și kinetică a literei, cu înclinare de 27° spre dreapta verticalei, va face posibilă declanșarea comenzii motorii pentru punerea în acțiune a mișcărilor mîinii, necesare reproducerii grafice a modelului de literă ca și a direcției ei.



Elevul, pe spațiul grafic al tablei, va scrie cu ușurință modelul intuit al literei oblice, menținînd relația bine definită între liniile de reper ale tablei și liniile de reper posturale.

b) Scrierea pe caietul tip I; în momentul cînd elevul este solicitat să scrie pe caietul tip I, care are aceeași liniatură cu tabla, el se vede nevoit să se conformeze îndrumărilor primite și să „aranjeze caietul cu o înclinație de 45° spre stînga, în așa fel încît colțul de jos din stînga al caietului să fie în direcția centrului pieptului" [9] și, totodată să-și „țină capul puțin înclinat spre stînga" [10] sau „să stea drept... și să țină caietul oblic de aproximativ 30°" [11]. Înclinarea capului urmărește ca axa globilor oculari să fie paralelă cu linia de bază pe care stau literele (fig. 2).

Comparînd figura 1 cu figura 2, constatăm schimbarea survenită, în raport cu verticala, atît în liniile de reper ale spațiului grafic, cît și în liniile de reper ale scrip-

[9] *Programa de caligrafie clasele I—IV*, Ministerul Învățămîntului, Editura didactică și pedagogică, 1966, p. 8.

[10] *Îndrumări metodice pentru predarea abecedarului*, Ministerul Învățămîntului și Institutul de științe pedagogice, Ed. didactică și pedagogică, 1956, p. 49, 97.

[11] I. Berca, *Metodica predării limbii române*, Ed. didactică și pedagogică, 1966, p. 107.

torului. Dacă în figura 1 linia de bază A—A' este orizontală, în figura 2 linia de bază A—A' pe care vor fi așezate literele devine oblică, cu înclinare de 45° în dreapta verticalei. Linia de direcție B—B' a literelor, care în fig. 1 este oblică, are în figura 2 o înclinare de 18°, de data aceasta însă în stînga verticalei. Vedem, deci, că în fig. 2 sistemul liniilor de reper al spațiului grafic, în raport cu verticala, ca și sistemul liniilor de reper ale scriptorului, în raport cu axa de simetrie a corpului, se prezintă într-o relație nouă, diferită de cea analizată în fig. 1. Modificarea direcției liniilor de reper ale spațiului grafic din fig. 2 afectează însăși relația acestor linii cu verticala, prin faptul că cea mai mică deplasare a caietului imprimă direcții variate în linia de bază a literelor și în linia de orientare a axei literelor. Totodată, cea mai mică mișcare a corpului sau a capului, nu numai că tulbură starea de echilibru a organismului, dar modifică și relația dintre liniile de direcție a literelor de pe spațiul grafic și verticală. Orice oscilare în poziția caietului, ca și orice oscilare în poziția capului și a corpului mărește instabilitatea relației dintre spațiul grafic și scriptor. Elevul, în figura 1, are în fața lui un cîmp grafic în care întretăierea liniilor de reper, în unghiuri diferite, constituie influențe nocive multiple pentru stabilirea relației constante între spațiul grafic și el. Oscilările capului și ale corpului, ca și mișcările frecvent imprimate spațiului grafic al caietului, pot fi interpretate ca încercări de a găsi o cale de echilibrare a relației „scriptor-spațiu grafic", echilibrare pe care elevul se străduiește să o realizeze, de multe ori fără să reușească.

Înclinarea capului și a corpului de peste 30°, conform efectului pe care îl are această înclinare în perceperea liniilor din ambianța spațială, determină o exagerare a înclinării literelor pe spațiul grafic. Înclinarea literelor față de linia de bază este cu atît mai accentuată, cu cît caietul, pe care elevul scrie, este mai înclinat spre stînga sau spre dreapta verticalei.

Unii elevi își găsesc singuri posibilitatea de a realiza o stabilitate între ei și spațiul grafic, adoptînd o poziție verticală a caietului și un scris cu orientare verticală. Alții însă, cu toată strădania lor, prezintă variații mari în orientarea literelor și variații mari în poziția caietului, a capului și a corpului, prin faptul că nu reușesc să stabilizeze relația „scriptor — spațiu grafic".

Lipsa de concordanță dintre relația stabilită anterior în perceperea vizuală și kinetică a literei pe spațiul grafic al tablei și desfășurarea mișcărilor mîinii pe spațiul grafic al caietului este un factor permanent de influență negativă asupra exersării și consolidării mecanismelor scrierii.

Modificarea adoptată de elev în direcția înclinării literelor, ca și neregularitatea observată deseori în direcția axei lor este întreținută de încă un factor supra adăugat, fundamentat de un conflict psihologic: liniatura caietului de aritmetică, diferă de liniatura caietului tip I. În scrierea de pe caietul tip I elevul își orientează literele pe liniile oblice de sprijin din caiet. Exersarea scrierii pe caietul cu pătrățele, pentru temele de aritmetică, mai adaugă un nou sistem de linii de reper în spațiul grafic, căruia elevul se vede nevoit să-i facă față.

c) Scriind pe caietul de aritmetică (fig. 3 și fig. 4), elevul are variate moduri de a-și organiza sistemul de reper al liniilor din spațiul grafic. Înclinînd caietul cu 45° spre stînga, ca pentru caietul tip I, linia de bază a literelor, în raport cu verticala, va fi o oblică înclinată cu 45° în dreapta verticalei (fig. 3); orientînd literele pe liniile de sprijin ale caietului, direcția literelor va fi cu înclinare de 45° față de verticală, dar în pagină va apărea scrisul drept. Dînd literelor o înclinare de numai 18° în stînga verticalei, scrisul în pagină va avea aceeași înclinare ca și pe caietul tip I. În majoritatea cazurilor însă, pentru temele de aritmetică, lăsat să-și aleagă singur poziția caietului

și a capului, orientarea și forma literelor, elevul preferă o poziție dreaptă a caietului, ca în figura 4, pentru care adoptă poziția dreaptă a corpului și a capului, dînd literelor o orientare verticală.

Elevii care scriu oblic pe caietul tip I și vertical pe caietul de aritmetică folosesc pentru fiecare din aceste scrieri o poziție diferită a caietului și a posturei (corp — cap). *Dualitatea* în scriere este de fapt o dualitate în relația spațiu grafic-scriptor, factor care deseori tulbură mecanismele unei bune automatizări a scrisului.

Vom analiza acum felul în care se stabilește relația dintre liniile de reper ale spațiului grafic și liniile de reper ale scriptorului în scrierea verticală și avantajele pe care aceasta le prezintă din punct de vedere neurofiziologic, în comparație cu scrierea oblică.

Scrierea verticală este considerată de către majoritatea autorilor care s-au ocupat de fiziologia scrierii [12], [13], ca fiind o formă de scriere spontană, normală pentru copilul de 6—7 ani. La această vîrstă, copiii țin foaia de scris în poziție dreaptă, [14] țin corpul și capul drept, folosesc de preferință litere verticale, cu predilecție majuscule de tipar, bine echilibrate în spațiul grafic.

B. *În predarea scrierii verticale* putem urmări diversele etape de exerciții:

a) Pentru intuire, litera prezentată la tablă (fig. 5) este orientată vertical și așezată pe linia de bază, care este orizontală. Unghiul determinat de intersecția celor două linii de reper ale spațiului grafic este de 90°, linia de direcție a literelor suprapunîndu-se cu verticala. Menținînd corpul și capul drept, axa globilor oculari ai scriptorului rămîne paralelă cu orizontala, linie de bază a rîndului de scris; linia de simetrie a corpului este paralelă cu linia de direcție a literelor. Între cele două linii de reper ale spațiului grafic, linia de direcție a literelor și linia de bază, unghiul de 90° rămîne constant atît în exercițiile de intuire vizuală și kinetică a literei, cît și pentru scrierea literei, fie pe tablă, fie pe caiet. Stabilirea unei relații constante între liniile celor două sisteme de reper, spațiu grafic — scriptor, se face de la început, se menține și se consolidează pe măsură ce elevul exersează scrierea, asigurînd regularitate în direcția literelor.

b) Consolidarea relației dintre cele două sisteme ale liniilor de reper, relație care stă la *baza coordonării oculo-manuale*, este întărită și de faptul că pentru unghiul format de întretăierea celor două linii de reper ale spațiului grafic, ca și pentru unghiul format de întretăierea celor două linii de reper ale scriptorului, verticala este linie comună. Înregistrarea liniilor de reper se poate face pe ambele emisfere cerebrale în mod simetric-identic, verticala rămînînd constantă în ambele înregistrări.

Crearea reflexelor contralaterale la stîngacii care încearcă să scrie cînd cu mîna dreaptă, cînd cu mîna stîngă nu modifică stereotipul dinamic, relația liniilor de reper fiind constantă. La mulți elevi stîngaci, între scrisul lor cu mîna stîngă, scrisul cu mîna dreaptă și scrisul în oglindă cu mîna stîngă, identitatea în ceea ce privește orientarea literelor și forma lor este atît de pronunțată, încît suprapunînd cuvintele scrise din cele trei variante se constată trăsături identice. Faptul acesta constituie o dovadă sigură că atît pentru perceperea literelor (vizual și kinetic), cît și pentru reprezentarea grafică a imaginii motorii, direcția verticală a literelor, poziția dreaptă a caietului, a corpului și a capului sînt deopotrivă de valabile pentru dominanța cerebrală stîngă a dreptaciului și pentru dominanța cerebrală dreaptă a stîngaciului.

În scrierea verticală (fig. 5), claritatea cîmpului din spațiul grafic se datorește înlăturării jocului rezultat din întretăierea liniilor sub unghiuri variate, prezente în figura

[12] E. Javal, *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris, Alcan, 1905, p. 154.
[13] L. Lurçat, *Genese de l'acte graqhique*. Bull. de Psych., Janv. 1966, p. 506—523.
[14] J. de Ajuriaguerra et colab., *L'écriture de l'enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, 1964, Vol. I, p. 158.

2; unghiul de 90° se menține în intersecția celor două linii din ambele sisteme de referință „scriptor — spațiu grafic".

Stabilitatea în sistemul de referință a spațiului grafic este diferită pentru fiecare din cele două scrieri. Elevii care învață scrierea verticală, în marea majoritate a cazurilor reușesc cu ușurință să mențină, de la început, poziția dreaptă a caietului, așezîndu-l perpendicular pe marginea băncii.

Elevii care învață scrierea oblică, îndeosebi începătorii, se găsesc în imposibilitate de a aprecia din ochi înclinarea caietului cu 45° sau cu 30° în stînga și ca atare ei nu mențin poziția fixă a caietului, cu o înclinare de același număr de grade în stînga verticalei, ori de cîte ori scriu. Acest lucru imprimă instabilitate în liniile de reper ale spațiului lor grafic. Rezultă deci că:

— în scrierea verticală stabilitatea poziției caietului este evidentă;

— în scrierea oblică predomină instabilitatea în poziția caietului, datorită variației unghiulare în înclinarea paginii.

Stabilitatea în sistemul de referință al corpului nu poate fi permanent menținută în timpul scrisului, datorită nevoii fiziologice pe care o resimte copilul de a se mișca, pentru ca să evite oboseala și să-și readapteze tonusul postural.

Poziția corpului și a capului are însă o însemnătate diferită în cele două forme de scrieri, în directă legătură cu stabilitatea sau instabilitatea caietului:

— În scrierea verticală, prin faptul că elevul reușește să mențină caietul într-o poziție verticală, stabilă, mișcările corpului sau ale capului nu influențează prea mult mecanismele scrisului. Observînd felul cum elevul după o mișcare mai amplă a corpului sau a capului revine la poziția lor dreaptă și se acomodează la scris fără ca el să modifice direcția sau forma literelor, ai impresia că stabilitatea caietului corectează și supleiază, întrucîtva, instabilitatea corpului și a capului.

În scrierea oblică, însă, la instabilitatea caietului mișcările capului sau ale corpului capătă altă semnificație. Dificultatea de a găsi poziția optimă a capului pentru a-și acomoda vederea într-un spațiu grafic instabil, ca și nevoia fiziologică de a menține un anumit tonus, postural, determină pe elev să recurgă la mișcări continue, în căutarea unui echilibru, greu de găsit de multe ori. Oscilările caietului accentuează mișcările capului și ale corpului, iar acestea determină la rîndul lor noi mișcări ale caietului. Elevul are instabilitate în ambele sisteme de reper, timp îndelungat, ceea ce creează dificultăți în automatizarea mecanismelor de scris.

Observînd, în timpul scrisului, elevii a căror neregularitate în direcția literelor oscilează pe arc de peste 50—60° se poate constata concordanța care există între instabilitatea scrisului și variațiile exagerate pe care atari elevi le imprimă poziției caietului, a corpului și a capului.

În cazul cînd elevul reușește să mențină în scrisul lui o înclinare a literelor de peste 60°, se poate constata că poziția caietului este aproape culcată pe bancă, iar capul este exagerat de aplecat în direcția înclinării literelor, scrisul fiind inestetic și greu de citit.

Verificarea stabilității scrisului se face dînd elevilor să scrie pe hîrtie cu liniaturi diferite și pe foaie albă. Consolidarea mecanismelor scrierii este însușită atunci cînd elevul păstrează pe foaia de dictando direcția regulată în orientarea literelor. Consolidarea este însă și mai evidentă cînd elevul, scriind pe foaie albă, menține regularitate în direcția literelor și așază literele regulat pe linia de bază, în absența celor două linii de reper din spațiul grafic.

În scrierea verticală stabilitatea scrisului se verifică dînd elevilor să scrie aceeași temă pe hîrtie de aritmetică, dictando, foaie albă, liniatură germană.

Menținerea înclinării de 27° pe caietul tip I—III nu dovedește cu nimic stabilitatea în orientarea literelor și în forma lor. *Fragilitatea înclinării din scrierea oblică*

poate fi demonstrată[15] prin faptul că elevii modifică înclinarea atunci cînd schimbă liniatura hîrtiei, cînd scriu pe foaie maculator, cînd scriu pe hîrtie cu format mare sau format mic (coală albă întreagă și sfert de coală) și în majoritatea cazurilor își îndreaptă scrisul spre vertical.

Toleranțele de 5 pînă la 10° de o parte și de alta a verticalei în scrierea dreaptă nu alterează paralelismul și lizibilitatea; în scrierea oblică însă, accentuarea înclinării cu încă 10° (peste cele 27°) devine de multe ori evidentă, inestetică și chiar dăunătoare lizibilității.

Din cele expuse mai sus rezultă că, în scrierea oblică, elevul, neputînd menține constanța nici în spațiul grafic și nici în poziția corpului pentru a reda fidel scrisul cu înclinarea de 27° a modelului predat, recurge la soluții de adaptare variate. Schimbările de poziție a caietului și a corpului, obligația de a apleca capul spre umărul stîng pentru a găsi o modalitate de a-și acomoda vederea, nevoia fiziologică de a corecta poziția defectuoasă a capului și a corpului, constituie factori care împiedică încorporarea modelului de scriere oblică și automatizarea lui.

Fragilitatea înclinării literelor din scrierea oblică explică oscilările în orientarea literelor, ca și numărul destul de mare de elevi care, renunțînd la scrierea oblică cu aplecarea de 27°, adoptă o scriere orientală spre verticală.

În cercetarea făcută de noi,[16] comparativ, pe probele de scris luate de la elevii a două clase a III-a la care s-a predat scrierea verticală și de la elevii din două clase a III-a la care s-a predat scrierea oblică, măsurătorile efectuate pentru a constata abaterile orientării literelor de la direcția standard de 0° pentru scrierea verticală și de la direcția standard de 27° pentru scrierea oblică prezentate în tabelul I arată:

I. TABEL COMPARATIV CU FRECVENȚELE ABSOLUTE ȘI PROCENTELE RESPECTIVE PE INTERVALE DE DIFERITE AMPLITUDINI A ABATERILOR FAȚĂ DE ÎNCLINAȚIA STANDARD PENTRU SCRIEREA VERTICALĂ ȘI CEA OBLICĂ

NR. CRT	INTERVALUL	AMPLITUDINEA INTERVALULUI	SCRIEREA VERTICALĂ		SCRIEREA OBLICĂ	
			FRECVENȚE ABSOLUTE	PROCENTE	FRECVENȚE ABSOLUTE	PROCENTE
1	− 1,5 : 1,5	3°	470	28,0	188	11,2
2	− 4,5 : 4,5	9°	1029	61,4	487	29,0
3	**− 7,5 : 7,5**	**15°**	**1367**	**81,6**	**788**	**47,0**
4	− 10,5 : 10,5	21°	1525	91,0	1062	63,4
5	− 13,5 : 13,5	27°	1608	96,0	1260	75,2
6	− 16,5 : 16,5	33°	1646	98,3	1420	84,8
7	− 19,5 : 19,5	39°	1659	99,1	1534	91,6
8	− 22,5 : 22,5	45°	1665	99,4	1595	95,2
9	− 25,5 : 25,5	51°	1670	99,7	1632	97,4
10	− 28,5 : 28,5	57°	1673	99,9	1665	99,3
11	− 31,5 : 31,5	63°	1674	100,0	1672	99,8
12	− 34,5 : 34,5	69°	1674	100,0	1674	100,0

[15] R. Zazzo, E. Hurtig, *L'inclinaison de l'Écriture*, L'ENFANT, nr. 2, 1960, p. 173.

[16] Fl. Bagdasar, I. Săcui, *Analiza statistică a stabilității literelor în scrierea oblică comparativ cu scrierea verticală, la elevii din clasa III*, Comunicare făcută la Simpozionul Inst. de igienă, 11 april., 1967.

În scrierea verticală orientarea în axa literelor este bună în 81,6% din cazuri (arc de 15°), din care în 28% (arc de 3°) păstrează o regularitate aproape perfectă;
în 16,6% din cazuri instabilitatea în direcția literelor oscilează pe un arc de 33°;
în 1,6% din cazuri instabilitatea în direcția literelor depășește un arc de 60°.

În scrierea oblică orientarea în axa literelor este bună în 47% din cazuri (arc de 15°), din care doar 11% au o regularitate perfectă (arc de 3°);
în 37% din cazuri instabilitatea în direcția literelor oscilează pe un arc de 33°;
în 16% din cazuri instabilitatea în direcția literelor oscilează pe un arc de peste 60°.

Procentul mare de abateri în direcția literelor, din probele claselor cu scriere oblică, în care se constată că în peste 53% din cazuri oscilările în direcția literelor depășesc arcul de 15°, în comparație cu scrierea verticală, în care găsim doar 18,4% cu depășiri ale arcului de 15°, dovedesc cifric dificultățile întîmpinate de elevi în stabilirea relației constante dintre ei și spațiul grafic. Aceste dificultăți sînt de aproximativ trei ori mai frecvente la clasele cu scriere oblică, comparativ cu clasele care au scriere verticală.

CONCLUZII

În disputa dintre *scrierea oblică*, pe de o parte, scriere cu înclinare de 27° în dreapta verticalei, pentru care îndrumările metodice prevăd înclinarea caietului cu 30°—45° spre stînga verticalei și aplecarea capului spre umărul stîng, și *scrierea verticală*, pe de altă parte, în care se recomandă poziția dreaptă a caietului, a capului și a corpului, datele neurofiziologice aduc argumente științifice concludente în favoarea scrierii verticale.

— Pentru reproducerea corectă, pe caiet, a modelului de literă predat pe spațiul grafic al tablei, este necesar ca între scriptor (elev) și spațiul grafic (tablă, caiet) să se stabilească o relație constantă. Asigurarea ei se face prin relația care se stabilește între cele două linii din sistemul de reper al spațiului grafic (una fiind linia de bază pe care stau literele, iar cealaltă linia pe care ele sînt orientate, ambele linii fiind raportate la verticală) și liniile sistemului de reper al scriptorului, care constau din axa verticală de simetrie a corpului și axa orizontală a globilor oculari.

— În scrierea oblică, marea majoritate a elevilor nu reușesc să-și însușească modelul de litere oblice, cu înclinare de 27° în dreapta verticalei. Cea mai mare parte din elevi folosesc o formă diferită de literă și o orientare diferită în direcția ei, în comparație cu modelul de literă predat.

— Efectul pe care-l are aplecarea capului și a corpului asupra liniilor din spațiul grafic, ca și dificultatea de a menține constantă poziția caietului, înclinîndu-l cu 45° în stînga verticalei, influențează orientarea literelor din scrierea oblică și provoacă instabilitate în direcția literelor.

— În scrierea oblică și în raport cu verticala, relația „scriptor-spațiu grafic-tablă" diferă de relația „scriptor-spațiu grafic-caiet de aritmetică" și de relația „scriptor-spațiu grafic-caiet tip I", dînd *dualitate* în scris, neregularitate în orientarea literelor, dificultate în automatizarea unui scris regulat, citeț și estetic.

— În scrierea verticală relația dintre cele două sisteme de reper „scriptor-spațiu grafic" este asigurată de unghiul de 90° dintre liniile de reper ale spațiului grafic, unghi care se menține constant atît în liniile de reper ale spațiului grafic, cît și între liniile ambelor sisteme de reper „scriptor-spațiu grafic".

— Scrierea verticală prezintă marele avantaj că modelul de literă predat în clasa I se încorporează în scrisul automatizat. Modelul de literă verticală, poziția dreaptă a caietului, a capului și a corpului, prin faptul că ușurează stabilitatea relației dintre cele două sisteme de reper „scriptor-spațiu grafic", constituie premise optime pentru coordonarea oculo-manuală, ceea ce asigură stabilitatea mecanismelor motorii, automatizarea lor și obținerea unui scris citeț, estetic și rapid.

— Un scris bine automatizat își menține regularitatea în direcția literelor și în forma lor, indiferent de liniatura hîrtiei sau de formatul ei.

— Scrisul vertical este tot atît de bine însușit de elevul dreptaci ca și de elevul stîngaci, prin faptul că se execută cu o poziție dreaptă a caietului, a capului și a corpului, poziție în care verticala se înregistrează identic - simetric în ambele emisfere cerebrale.

— Măsurătorile efectuate pentru abaterile în direcția literelor de la orientarea standard de 0° în scrierea verticală și de 27° în scrierea oblică, arată că în scrierea verticală regularitatea în direcția literelor se prezintă într-un procent mult mai mare, comparativ cu scrierea oblică.

— Avînd în vedere factorii neurofiziologici care influențează stabilitatea relației „scriptor-spațiu grafic", scrierea verticală este, pentru elevul clasei I, net superioară scrierii oblice.

НЕВРО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СООТНОШЕНИЯ „СКРИПТОР-ГРАФИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО" В ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ

(Резюме)

Автор считает, что в обучении письму проведение движений в графическом пространстве, стабильном по отношению к вертикальной оси и к телу, обеспечивает регулярность в наклоне и форме букв. Анализ этого соотношения позволяет установить следующие факты:

При вертикальном письме *тетрадь, тело, голова находятся в прямой позиции. Система осей графического пространства образуется из горизонтальной линии, на которой находятся буквы, и вертикалью их направления; обе линии пересекаются под 90 — градусным углом. Система осей скриптора образуется из оси глаз и симметричной оси тела, пересечение которых происходит под 90 — градусным углом.*

При наклонном письме *(27° направо), наклон тетради на 30—45° налево обязывает учащегося наклонить голову к левому плечу для того, чтобы ось глаз находилась параллельно по отношению к основной наклонной линии. Соотношение линий ситемы осей графического пространства и линий системы осей скриптора варьирует в зависимости от наклона тетради, головы и тела.*

Автор выступает с невро-физиологическим доводом, доказывающим превосходство вертикального письма по сравнению с наклонным.

L'IMPORTANCE NEUROPHYSIOLOGIQUE DE LA RELATION SCRIPTEUR-ESPACE GRAPHIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

(Résumé)

L'auteur considère que, dans l'écriture, le déroulement des mouvements dans un espace graphique stable en rapport avec la verticale et le schéma corporel, est un facteur important qui assure la regularité dans la direction et la forme des lettres. Analysant la relation scripteur-espace graphique on constate :

Dans l'écriture droite, *le cahier, le corps, la tête, sont maintenus dans une position droite. Dans le système référentiel de l'espace graghique, la ligne horizontale sur laquelle s'alignent les lettres et la ligne verticale de la direction des lettres s'entrecroisent déterminant un angle de 90°. Dans le système référentiel du scripteur, l'axe des globes oculaires et l'axe de symétrie corporelle, s'entrecroisent déterminant l'angle de 90°. L'axe des globes oculaires est parallèle à l'horizontale qui est la ligne de base de l'écriture, et l'axe de symetrie corporelle est parallèle à la direction verticale des lettres. Entre ces deux systèmes référentiels il y a une relation angulaire stable de 90° (avec tolérance de 5—10°).*

Dans l'écriture inclinée *(27° vers la droite), l'inclinaison du cahier de 30°—45° vers la gauche oblige l'élève d'incliner la tête vers l'épaule gauche, pour que l'axe des globes oculaires soit parallèle avec la direction oblique de la ligne de base. L'instabilité de la relation entre les lignes du système référentiel du scripteur, et la relation instable entre les deux systèmes référentiels scripteur-espace graphique, varient en rapport avec l'inclinaison du cahier, de la tête, du corps.*

L'auteur apporte un nouvel argument neurophysiologique qui atteste la stabilité et la supériorité de l'écriture droite en comparaison avec la fragilité de l'inclinaison de l'écriture.

THE IMPORTANCE OF THE RELATION SCRIPTOR-GRAPHIC SPACE IN THE TEACHING OF HANDWRITING

(Abstract)

The author considers that the handwriting movements, performed in a definite graphic space in relation to the vertical line and the body posture, are important factors in determining the regularity of both the direction and the form of the letters.

Analysing the relation scriptor-graphic space we can deduct:

In straight handwriting, *the copy-book, the body and the head are in an upright position. In the referential system of the graphic space, the intersection of the horizontal line (on which the letters are aligned) with the vertical line (the direction of the letters) determines an angle of 90°. In the scriptor's referential system the intersection of the eyes'axis with that of the body, determines an angle of 90°. The eyes'axis is parallel with the horizontal line of writing, and that of the body is parallel with the upright direction of the letters. Between these two referential systems there is also an angular relation of 90° (with a tolerance of 5—10°).*

In slant handwriting *(27° to the right), the slanting direction of the copy-book (34°—45° to the left) forces the pupil to give an inclination of the head towards the left shoulder, in order that the eyes'axis be parallel to the slant direction of the basic line. The instability in the relation between the lines in the graphic space referential system, the instability in the dynamic equilibral axis of the scriptor and the instability in the relation between these two referential systems (scriptor-graphic space) vary in relation to the inclination of the copy-book and that of the effect of the body-tilt.*

The author brings a new neurophysiological argument which sustains the stability and superiority of straight writing in comparison with the fragility of slant writing.

Îmbunătățirea predării substantivului și verbului la clasa a III-a

prof. dr. docent ION BERCA,
lector M. EL. IONESCU-MICIORA,
prep. principal RODICA NIȚU

Rezultatele pozitive obținute azi în școala generală la studiul limbii române atestă un categoric progres — față de trecut — în realizarea sarcinilor disciplinei. Totuși, exigențele mereu sporite față de pregătirea tineretului școlar impun un permanent efort pentru căutarea și găsirea unor soluții care să asigure studiului limbii un randament și mai mare.

Cercetarea noastră și-a propus să verifice dacă pentru obținerea unor rezultate relativ superioare în studierea noțiunilor de substantiv și verb este posibilă — încă din cl. a III-a îmbogățirea — peste prevederile programei — a cunoștințelor teoretice și a deprinderilor practice legate de aceste noțiuni *.

Proiectată pentru mai mulți ani (întrucît — datorită sistemului concentric de organizare a materiei de studiu — experimentul va fi continuat și la clasele următoare), cercetarea și-a fixat ca punct de plecare clasa a III-a, deoarece cu ea se începe (în condițiile actuale) etapa formării primelor noțiuni propriu-zise de limbă și — în consecință — elaborării unor definiții putînd constitui primul pas în fundamentarea teoretică a priceperilor și deprinderilor de format. De aceea, la această, clasă ** s-a început (în anul școlar 1966—1967) experimentarea unor măsuri menite să verifice (să confirme sau să infirme) prin rezultatele lor ipoteza cercetării.

În ceea ce privește tema, alegerea s-a oprit asupra „substantivului" și „verbului" nu numai pentru că acestea figurează printre primele noțiuni care se constituie ca atare și a căror studiere durează pînă foarte tîrziu, ci și pentru că pot fi considerate ca adevărate „noțiuni cheie", sau (cum le numește V. V. Vinogradov) „piloți gramaticali", deoarece în jurul lor se pot organiza și în raport de ele se pot elucida multe alte noțiuni.

„Substantivul" și „verbul" au fost alese ca temă a cercetării și pentru că prezintă mari posibilități combinatorii, au și o foarte mare valoare funcțională și — în sfîrșit — pentru că, fiind cele mai bine reprezentate numeric în bagajul lexical al elevilor, acestor părți de vorbire le corespund cuvintele cele mai frecvent folosite în construcțiile lor verbale.

Pentru stabilirea celor mai potrivite măsuri — pe linia obiectivelor cercetării — a fost necesar însă să se determine, în prealabil, nu numai aspectele pozitive, dar și (mai ales) unele dintre aspectele negative ale conținutului predării. Ele au fost semnalate:

a) de rezultatele activității școlare în condițiile curente de studiere a substantivului și verbului;

b) de analiza prevederilor programei (referitoare la temele respective) și a modului cum sînt prelucrate, concretizate în manuale;

c) de situația disciplinei școlare, în comparație cu aceea a științei în baza căreia s-a constituit.

---

* În epoca noastră se confirmă ideea lui Binet care făcea distincție între vîrsta cronologică și vîrsta mentală și se constată că — nu numai informațional, dar și operațional — copiii de azi sînt cu un an mai înainte față de copiii de acum cincizeci de ani.

** Experimentul s-a efectuat la cl. a III-a B și C, de la Liceul nr. 42, cu ajutorul prețios al tov. El. Gherdan și Dorina Mihăilescu.

În privința rezultatelor activității școlare, s-a constatat că: noțiunile de „substantiv" și „verb" se constituie în cl. a III-a mult sub nivelul posibilităților intelectuale reale ale elevilor (noțiunea de substantiv — de pildă — la nivelul constituenților noționali însușiți încă din cl. I), ceea ce face ca operarea cu noțiunile respective să fie extrem de limitată (nume de ființe și lucruri), iar interesul copiilor pentru studiu să scadă.

— Elaborate — firește la nivelul noțiunilor — (deci necorespunzînd nici ele stadiului dezvoltării mentale a elevilor) definițiile și regulile nu-și pot exercita rolul diriguitor și reglator decît într-o foarte mică măsură și asupra unui material de limbă extrem de redus.

Avînd o schemă inițial defectuoasă, fiind prezentate în formulări neadecvate și neuniforme, însușite și reținute mecanic, asemenea definiții și reguli amenință să opună o încăpățînată rezistență restructurărilor ulterioare.

— În ceea ce privește categoriile gramaticale (gen și număr — la substantiv, apoi persoană, număr, timp — la verb), elevii asimilează destul de ușor noțiunile respective și reține fără dificultate terminologia științifică. Ei nu le înțeleg însă ca „forme" ale flexiunii nominale și verbale care exprimă sensuri sau relații logico-gramaticale.

— Familiarizați cu un număr foarte redus de valori sintactice, elevii clasei a III-a nu identifică — în general — substantivul și verbul în alte funcții decît acelea de subiect și (respectiv) de predicat.

— Ei întîmpină greutăți atît în transferarea cunoștințelor teoretice în practica exprimării (orale și scrise), cît și în operarea cu aceste cunoștințe în contexte noi, ceea ce trădează — pe de-o parte— însușirea lor mecanică, iar pe de altă parte, priceperi și deprinderi slabe și lipsite de suplețe.

— Materialul concret de limbă — folosit în exercițiile cu caracter creator — este adeseori forțat, plat, nesemnificativ.

— Analiza programei și a manualelor* a dezvăluit — pe lîngă o supărătoare dar explicabilă neconcordanță între ele — și anumite discontinuități, stagnări în fluxul informațional (de la o clasă la alta), o îngustare și sărăcire continuă și nejustificată a noțiunilor, inadvertențe între nivelul conceptualizării și acela la care se cere a se opera cu noțiunile, formulări arbitrare și inconstante de definiții (și reguli), inconsecvență în folosirea terminologiei specifice, exerciții insuficiente, puțin variate și care cer elevilor — în majoritatea cazurilor — o muncă mecanică, absența oricărei preocupări de a forma la elevi deprinderi tehnice de muncă. Dar ceea ce ni se pare mai important e atît neputința programei de a frînge un anumit „logicism al tradiției școlare" (J. Piaget) — în privința selectării, ordonării și ierarhizării materialului de studiu — cît și acea anchiloză a manualelor (teoretizante) care se mențin sub forma unor colecții *de definiții, reguli (sau „observații") obținute — în genere — inductiv* și mereu pe baza acelorași procedee.

— Analiza rezultatelor muncii elevilor, ca și aceea a programei și manualelor, arată că studiul limbii române a rămas în urma științei limbii (care s-a dezvoltat într-atît în ultimii ani, încît e considerată azi ca o „știință pilot") și că, pentru ca pregătirea elevilor (și la limba română) să răspundă mai bine cerințelor societății și ca să se împiedice accentuarea decalajului semnalat și aci, e necesar ca obiectul de învățămînt să beneficieze mai mult de cuceririle științei pe care se sprijină.

Potrivit ipotezei cercetării și ținîndu-se seama de toate aceste constatări, s-au propus și s-au efectuat în procesul studierii substantivului și verbului — la cl. a III-a — cîteva intervenții cu titlu experimental.

---

* În vigoare în anul școlar 1966—1967

1. Astfel, s-a prevăzut lărgirea — de la început — a sferei noțiunii de substantiv (cu nume de fenomene ale naturii, de stări sufletești, sentimente) și îmbogățirea ei — în continuare — (cu nume de însușiri și de acțiuni), concomitent cu studierea altor teme. De asemenea s-a prevăzut cuprinderea în grupa substantivelor proprii a mai multor nume (decît specifică manualul), putînd fi clasate ca atare, precum și o sistematizare a lor.

Pentru verb, s-a propus esențializarea — din capul locului — a conținutului său noțional, reducîndu-se astfel obiectivele restructurărilor ulterioare.

2. În privința categoriilor gramaticale (flexionare): număr și gen — la substantiv, apoi timp, persoană și număr — la verb, s-a preconizat predarea lor ca „forme" (concrete) de limbă exprimînd nuanțe și raporturi gramaticale.

3. Definițiile (și regulile) au fost elaborate în baza unor scheme logice corecte în funcție de acele criterii care-și găseau un suport (fie și minim) în bagajul de cunoștințe al elevilor. Așa, în enunțul tuturor definițiilor s-a propus să se înscrie obligatoriu un integrator general („parte de vorbire", „formă"), iar ca note definitorii — pentru clasele gramaticale — s-au introdus (la început doar) caracteristicile semantice. Cele morfosintactice, chiar dacă nu figurează inițial în enunțările respective (și nu era posibil) au fost specificate și incluse treptat, pe măsură ce se înainta în studierea respectivelor părți de vorbire (de ex.: substantivul e partea de vorbire care... și a cărei formă se schimbă după număr, gen și funcție în propoziție; verbul este partea de vorbire care exprimă acțiunea sau starea ființelor și lucrurilor; forma sa se schimbă după timp, persoană și număr în propoziție).

De fapt, s-a încercat astfel o mai mare apropiere a definițiilor (și regulilor) — fie ele și într-un stadiu de parțial elaborate — de definițiile (și regulile) științifice, în așa fel încît, cu trecerea dintr-o clasă într-alta și cu ridicarea cunoștințelor pe o treaptă de generalizare mai înaltă, să nu mai fie necesară corectarea formulărilor anterioare ale definițiilor, ci doar completarea, întregirea lor.

4. În consecință și în limitele îngăduite de pregătirea și posibilitățile elevilor, s-a propus să se urmărească — în cadrul studierii substantivului și verbului — și funcțiile sintactice ale acestor părți de vorbire.

5. S-a prevăzut și s-a urmărit cu stăruință activizarea maximă a elevilor, antrenarea lor în cît mai numeroase și variate exerciții și probleme solicitînd operații intelectuale diverse și uneori complexe.

6. A fost sporită exigența față de materialul de limbă ilustrativ, exemplificator, propus de elevi.

7. Bineînțeles, această tendință de ridicare a conținutului predării la un nivel superior — celui considerat a nu putea fi depășit — a trebuit să fie sprijinită și de o serie de măsuri de ordin metodic.

Sistemul și structura feluritelor tipuri de lecții au fost păstrate. Dar, trăgîndu-se învățăminte din experimentele întreprinse * pe linia introducerii instruirii programate în predarea limbii române și din ceea ce au relevat cercetările mai recente ale psihologilor și pedagogilor cu privire la procesul formării noțiunilor și deprinderilor, am fost preocupați în mod deosebit de ordinea desfășurării fiecărei lecții în parte. S-a căutat — cu toată grija — să se asigure o înlănțuire cît mai strînsă atît între lecții, între momentele lecției, cît și între informările didactice din fiecare etapă a desfășurării acesteia, între feluritele cunoștințe de limbă ale elevilor. De asemenea, s-a urmărit integrarea continuă a noilor cunoștințe în sistemul de cunoștințe aflate deja în posesia

* De Institutul de științe pedagogice din București, de catedrele de metodică din diverse centre universitare etc.

elevilor, precum și crearea — din fiecare element acumulat — a unei premise utile ulterior dobîndirii altor cunoștințe.

O atenție permanentă s-a acordat atît repetării și fixării, cît și verificării modului cum au fost înțelese, asimilate cunoștințele și însușite deprinderile. În lecțiile de recapitulare, mai ales în cele finale, cînd au fost ordonați, grupați și ierarhizați constituienții noționali ai substantivului și verbului, indicii comportamentului lor gramatical, s-a vizat realizarea unor sinteze superioare.

În privința metodelor, s-a recurs tot la cele clasice, acordîndu-se totuși un loc mai important exercițiului și o pondere mai mare (decît se obișnuiește la cl. a III-a) analizei gramaticale.

Pe lîngă procedeele curent folosite în practica școlară, s-au mai utilizat și altele, sugerate de datele sau de procedeele specifice științei limbii.

Așa, caracteristicile substantivului de a primi determinanți gramaticali și de a putea fi substituit au sugerat utilizarea — și în această clasă — a procedeelor probelor. Pentru certitudinea identificării în orice situație, în orice context a substantivului, elevii au fost obișnuiți să administreze proba determinării respectivei părți de vorbire prin numeral (numărarea obiectelor denumite de substantiv: un elev — doi elevi; o elevă — două eleve) și prin adjective calificative.

Cea dintîi dintre probe a servit ulterior la însușirea diferențiată a membrilor fiecăreia din categoriile numărului și genului, cealaltă a prevenit pe elevi — încă înainte de studierea adjectivului — asupra poziției subordonate și a rolului acestei părți de vorbire față de substantiv. Mai tîrziu, s-a adăugat ca mijloc de verificare a identificării substantivului și proba substituirii prin pronume.

Plecînd de la ideea că „membrii oricărei categorii se găsesc în opoziție" [1], elucidarea categoriei de număr, de pildă, (a cărei „variație este consecința conceptului de calitate" [2]) s-a realizat prin procedeul opoziției, în cazul respectiv a opoziției variantelor perechi — corespunzătoare „variației cantitative": „unu/ mai mulți" (de ex: un elev/ mai mulți elevi, o carte/mai multe cărți).

La asemenea procedee s-a făcut apel și în studierea noțiunii de verb. Astfel, pentru însușirea categoriei de timp, s-a recurs la opoziția trecut/prezent, viitor/prezent, trecut/viitor, după cum pentru identificarea timpurilor de bază elevii au fost obișnuiți să folosească proba determinării prin adverbe de timp (ieri — mai înainte, azi — acum, mîine — mai tîrziu), sprijinindu-ne pe faptul că verbul este, de asemenea, o parte de vorbire capabilă să primească determinanți.

Predarea categoriei de gen s-a făcut — pe baza selecționării unor contexte caracteristice — prin trecerea de la genul natural la cel gramatical și compararea variantelor contextuale (un băiat/un munte, doi băieți/doi munți; o fată/o carte, două fete/două cărți).

S-a folosit, de asemenea, procedeul „comutării pe axa paradigmatică" (în coloană de substituții „verticale") pentru a înlesni — în cadrul studierii verbului — înțelegerea categoriilor:

a). — *de număr*
— un elev citește o carte (sing.)

b). — *de persoană*
— *eu citesc* o carte (I)
tu citești o carte (II)
el, ea *citește* o carte (III)

---

[1] Paula Diaconescu, *Numărul și genul substantivului românesc*, în vol. *Elemente de lingvistică structurală*, Edit. științifică, București, 1967, p. 244.

[2] Iorgu Iordan, V. Guțu-Romalo, Al. Niculescu, *Structura morfologică a limbii române contemporane*, Edit. științifică, București, 1967, p. 80.

— mai mulţi elevi citesc o carte (pl.) — noi *citim* o carte (I)
voi *citiţi* o carte (II)
ei, ele *citesc* o carte (III)

Fie că se verbaliza, fie că se efectua în limbaj interior, motivarea cu definiţia sau regula a fost considerată obligatorie şi a funcţionat ca principal mijloc de autocontrol. Elevii au fost înarmaţi cu o tehnică simplă de lucru şi determinaţi să desfăşoare (individual şi independent) — pe baza unor modele — numeroase şi variate acţiuni, deci numeroase şi variate operaţii intelectuale.

S-a urmărit — întotdeauna şi cu deosebită grijă — includerea fenomenelor de limbă ce se studiau în contexte relevante, ca să se înlesnească observarea lor, perceperea caracteristicilor proprii şi definirea clară a noţiunilor. În acest scop, s-a recurs într-o mult mai mare măsură — la materialul de limbă concret, oferit atît de textele literare, cît şi de cele cu conţinut practic — ştiinţific din manual.

Rezultatele obţinute la aceste clase au confirmat ipoteza cercetării.

Deşi avînd un conţinut mai bogat decît prevedea programa, noţiunile de substantiv şi verb (firește, încă incomplet elaborate) au fost însuşite conştient şi temeinic, ceea ce a permis elevilor să le folosească corect (la nivelul respectiv) şi să opereze cu ele în toate situaţiile şi în orice context.

Proba	I (anterior-experimentului)		II		III		IV	
Clasa	III B	III C	III B	III C	III B	III C	III B	III C
Recunoaşterea substantivului (% elevi)	76,03	72,83	88,10	81,00	90,42	89,73	92,82	96,15
Recunoaşterea verbului (% elevi)	72,34	70,46	80,60	83,86	82,32	93,16		

În probele date s-a înregistrat (aşa cum arată tabelul) un procent — important şi în continuă creştere — de elevi care au putut identifica substantivele chiar dacă obiectele denumite de ele nu figurau în definiţia analitică cunoscută (de ex: victorie, vis) şi chiar dacă îndeplineau altă funcţie sintactică decît aceea de subiect. (Curajul şi eroismul *soldaţilor* lui *Mihai*. Copiii se joacă cu *săniuţele* pe *derdeluşul* din *parc*. Fata ţipă, sări pe *genunchiul bătrînului*, se repezi şi trase o palmă în partea *băiatului*).

De asemenea, au putut recunoaşte verbele aflate şi la alte moduri personale — predicative — decît indicativul. (Învaţă bine ca *să fii* demn de el şi *să-l urmezi!*; *Să veniţi* aici la toamnă, *să mîncaţi* struguri; *Tăceţi, spuse* moş Vasile...) De asemenea chiar la moduri nepersonale, nepredicative: (Drapelul nostru era în frunte şi noi îl urmam cu bărbăţie, *lovind* şi *nimicind* duşmanul; Inima i se umplu de mîndrie şi răspunse *rîzînd*...)

Mai mult, au putut distinge verbul în cazul unor omografe: (*Voi* rămîneţi aici, *eu voi* zbura. O femeie uscătivă intră pe *poartă*; ea *poartă* în mîini două donițe de apă).

Depăşindu-se indicaţiile programei, au fost incluse în grupa substantivelor proprii toate numele putînd fi clasificate ca atare, epuizîndu-se astfel (în cl. a III-a) întregul lor conţinut noţional.

Atît categoriile substantivului (în mai mare măsură), cît și cele ale verbului au fost asimilate — de asemenea — în bune condiții, așa cum arată și rezultatele obținute la proba pentru identificarea caracteristicilor specifice acestor părți de vorbire.

Părți de vorbire	Substantiv						Verb							
caracteristici	Fel		Gen		Număr		Timp		Persoană		Număr		Funcție sint.	
% elevi pe clase	III B	III C	III B	III C	III B	III C	III B	III C	III B	III C	III B	III C	III B	III C
	91,28	94,87	92,30	91,67	91,28	93,59	75,20	80,80	76,51	79,23	85,21	80,94	82,98	84,27

Cu studierea fiecărei categorii, elevii au fost lămuriți (s-a explicat și demonstrat) că genul și numărul la substantive, ca și persoana, numărul și timpul la verbe, sînt forme ale respectivelor părți de vorbire și că aceste forme se schimbă în raport cu conținutul exprimării. Exercițiile efectuate au fixat cunoștințele, au consolidat deprinderile de corectă exprimare și au pregătit înțelegerea și însușirea ulterioară a altor cunoștințe (de ex: flexiunea verbului). Exercițiile de modificare a formei au devenit treptat exerciții de conjugare, paradigme flexionare. (Dacă ai săvîrși tu acțiunea, care ar fi forma verbului? Dar dacă o face colegul tău? Care este forma verbului la timpul trecut, la aceeași persoană și la același număr? Dar la viitor, la persoana a II-a plural? Treci prin toate persoanele, la numărul singular și plural, la timpul trecut, verbul „cînt". Care sînt formele acestui verb la toate persoanele și numerele timpului viitor? Ce deosebire este între „sta" și „stați"? Dar între „scriu" și „scrii"? Dar între „am citit" și „voi citi"?)

Dirijați (și controlați tot timpul), dar desfășurînd însiși o serie de activități practice — deci de acțiuni, de procese intelectuale (observare, analiză, comparare, diferențiere, determinarea, izolarea notelor specifice — esențiale, generalizări) — elevii claselor experimentale au reușit să ajungă singuri la definiții și reguli pe care le-au însușit și reținut în formulări corecte și la care au recurs — curent — în motivări, în efectuarea autocontrolului.

Pe baza modelelor oferite de profesor, elevii s-au obișnuit să folosească diverse procedee logice și o anumită tehnică în rezolvarea — individuală și independentă — a diverselor probleme. Ei și-au creat însă — treptat — și anumite sisteme (asociative) proprii, care le-au permis să descopere fapte de limbă neprevăzute nu numai de programa școlară, dar nici chiar de cercetare și să anticipeze — astfel — asupra unor cunoștințe care fac obiectul studiului, la altă clasă.

Așa, prevalîndu-se de regula ortografierii substantivelor proprii (uzînd de ea ca de un instrument), elevii au descoperit (în afară de numele date persoanelor și unor animale, de denumirile geografice) și alte nume care „scriindu-se cu literă mare chiar în cuprinsul propoziției" pot fi clasate în grupa substantivelor proprii (de ex. nume de străzi: Nuferilor, Rozelor, Vaselor; nume de cartiere: Balta-Albă, Drumul-Taberei, Drumul-Sării; nume de raioane: „am învățat să facem planul raionului 16 Februarie", titluri de texte, opere: „Și eu am citit Dumbrava minunată de M. Sadoveanu"; nume de decorații: „Tata a primit Medalia muncii" etc.).

Uzînd — pentru stabilirea timpurilor de bază — de procedeul determinării verbului cu ajutorul unor adverbe, elevii au identificat și diversele forme ale timpului trecut

De asemenea, sprijinindu-se pe proba substituirii substantivului prin pronume și deducînd (dat fiind caracterul său reversibil) că și pronumele pot fi înlocuite prin substantive, elevii au putut recunoaște diverse feluri de pronume. (*Ele* ciripesc voioase = păsărelele ; Puii *săi* = puii *prepeliței* ; pe *acestea* le aduc flăcăii la teasc = *coșurile* ; *aceștia*, aflînd că țăranii s-au răsculat... = *nobilii*).

Ei au sesizat — înainte chiar de a fi studiat adjectivul — și datorită folosirii probei determinării substantivului prin adjectiv calificativ, că forma acestuia se schimbă în funcție de substantivul pe care-l însoțește.

Deși în exercițiile de modificare a formei verbelor elevii se obișnuiseră să-i asocieze pronumele personale, ei descoperă (din textele propuse pentru analiză) că prezența pronumelui nu e neapărat necesară și că persoana care săvîrșește acțiunea poate fi oricum determinată din forma verbului (întrucît se știe că „verbul își schimbă forma după persoană", intuind, astfel, unul din mijloacele prin care se exprimă categoria gramaticală respectivă).

Înțelegînd perfect că principala funcție sintactică a verbului este aceea de predicat, în raport de care se identifică (și se delimitează) propoziția (care „nu are decît un predicat"), elevii descoperă existența unei construcții sintactice mai ample, putînd fi alcătuite prin îmbinarea a două sau mai multe propoziții.

Învățați cu ordinea și tehnica analizei (și însușindu-și concomitent cu noțiunile semnele abrevierii lor), elevii claselor a III-a experimentale au izbutit să efectueze (în scris, la sfîrșitul anului) o analiză gramaticală (la nivelul cunoștințelor acumulate), putînd — foarte bine — rivaliza cu aceea pe care o realizează elevii din clasa a V-a.

Dar, obișnuiți cu generalizări parțiale, realizate în cursul desfășurării diverselor lecții și a unor sinteze, în cadrul lecțiilor de repetare curentă, elevii au dovedit — în lecțiile de recapitulare finală — și posibilități (surprinzătoare) de sintetizare și sistematizare a cunoștințelor acumulate treptat.

Stabilirea permanentă de legături între cunoștințele de morfologie și cele de sintaxă, anterior însușite, nu numai că nu a provocat (temuta) interferență de planuri gramaticale, dar a contribuit la elucidarea unor cunoștințe prin celelalte, la consolidarea lor și a pregătit, a deschis, în același timp, calea înțelegerii și acumulării ulterioare a altor cunoștințe despre substantiv și verb, despre valorile lor sintactice.

Utilizarea procedeului probelor, care — printre altele — a relevat și capacitatea combinatorie a substantivului și verbului, posibilitățile acestor părți de vorbire de a contracta anumite relații, a avut repercusiuni și asupra exprimării elevilor.

Exemplele propuse de ei au fost — în general — mai interesante, mai frumoase, mai bogate. Ele demonstrau un spor de pricepere în alegerea materialului de limbă oferit de textele studiate în orele de lectură (exemple pentru substantive comune : „plînge-un *pui* de ciocîrlie/ Sus, pe *cumpăna fîntînii*" ; pentru substantive nume de fenomene : „Ce te legeni, codrule,/ Fără *ploaie*, fără *vînt* ?" ; pentru substantive, nume de stări sufletești, sentimente : „Cu părul nins, cu ochii mici/ Și calzi de *duioșie*" ; pentru substantive proprii : „*Ștefan cel Mare*, domnul *Moldovei*, a învins pe *Soliman* lîngă *Vaslui*" ; „Nicola Ursu, poreclit *Horea*, din satul *Albac*, aflat în munții *Apuseni*, s-a dus la Viena" ; pentru substantive numind acțiuni : „Mașinile se folosesc și pentru celelalte lucrări : *prășitul* și *seceratul* grînelor, *culesul* știuleților și altele"). Dar, în același timp, construcțiile proprii arătau nu numai fantezie, dar și stăpînirea temeinică a cunoștințelor, nu numai o ascuțire a sensibilității față de posibilitățile expresive ale limbii, dar și o creștere continuă a interesului pentru studierea acesteia (exemple de substantive proprii : „*Cenda Magda* este o elevă silitoare, la fel de silitoare ca *Filotti Ioana* și *Gall Patricia*" ; „*Fram* — ursul polar, *Mihail* — cîine de circ, *Zdreanță*, *Patrocle*, *Apolodor* sînt numele unor animale din cărțile pe care le-am citit" ; substan-

tive la numărul plural: „Și *băieții* și *fetele* din clasa noastră sînt *elevi* disciplinați"; „*Turbinele hidrocentralelor* sînt construite în *uzinele* din țara noastră"; exemple pentru diferite timpuri ale verbului: „Peste două luni, Radu *va fi* pionier"; „peste cîțiva ani, țara noastră *va deveni* un centru industrial important"; „Țara noastră *înflorește* zi de zi"; „Raluca *a dat* o lucrare de control pentru care *s-a pregătit* bine"; „Elevii își fac datoria învățînd bine").

În concluzie, rezultatele obținute la clasa a III-a deschid perspective promițătoare continuării cercetării la clasa a IV-a, unde se preconizează pregătirea — la un nivel mai ridicat încă — a înțelegerii flexiunii nominale și verbale. Dintre toate încercările vizînd optimizarea procesului de învățămînt la limba română, cercetările de felul celei întreprinse de colectivul nostru prezintă un avantaj deosebit, demn de luat în seamă: posibilitatea unei mai rapide difuzări și a unei mai largi extinderi (chiar în condițiile actuale ale organizării școlii) a soluțiilor care și-au dovedit experimental maximum de eficiență și aplicabilitate.

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ГЛАГОЛА В III-ем КЛАССЕ

(Резюме)

Исследование было проведено с целью экспериментальной проверки возможностей повышения эффективности усвоения этих категорий, изменяя некоторые элементы их содержания.

Было расширено содержание понятия о имени существительном: по теме „глагол" были включены и элементы флексии; большое внимание было уделено синтаксическим функциям этих частей речи. Грамматические категории были представлены как конкретные языковые формы, выражающие грамматические оттенки и отношения. Правила и определения были приближены к научным.

Результаты, полученные в исследовании, подтверждают начальную гипотезу.

AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU SUBSTANTIF ET DU VERBE DANS LA CLASSE DE III-e PRIMAIRE

(Résumé)

Cette recherche se proopse de contribuer à l'amélioration de l'enseignement du substantif et du verbe à partir de la classe de III-e primaire (l'expérimentation étant planifiée pour une durée de 4 ans) et essaie de vérifier expérimentalement dans quelle mesure on peut accroître le rendement de l'étude de ces notions en opérant certaines modifications dans le contenu de l'enseignement.

Dans ce sens, on a élargi la sphère de la notion de substantif (par rapport aux prévisions du programme); quant au verbe, on a assimilé la notion au point de vue du sens ajoutant aussi des éléments de flexion; de cette manière on a insisté sur les fonctions syntaxiques de ces natures de mots. En ce qui concerne les catégories grammaticales, on les a présentées comme étant des formes concrètes de langue qui expriment des nuances et des rapports grammaticaux. Quant aux définitions, on les a formulées comme très proches des définitions scientifiques évitant de la sorte de nouvelles définitions dans les classes suivantes.

Les résultats obtenus jusqu'à présent ont confirmé l'hypotèse de la recherche, les deux notions étant assimilées consciemment et à fond (au niveau de la classe de III-e) ce qui a permis aux élèves de les utiliser d'une manière correcte.

FOR A BETTER TEACHING OF NOUNS AND VERBS IN THE THIRD GRADE

(Abstract)

This is a presentation of a projected four-year experiment in increasing the teaching efficiency of the noun and the verb beginning in the third grade, by rounding off the semantic and syntactic values of both parts of speech. Generally, the parts of speech have been presented as concrete forms of the language expressing various shades of meaning and grammatical relations. Easy but strictly scientific definitions were given to avoid their re-shaping in the upper grades. The results so far obtained are very satisfactory as this novel presentation proved fully accessible to all third-graders.

Funcția educativă a televiziunii

(Manifestarea acestei funcții în rîndul tineretului școlar)

GHEORGHIȚA FLEANCU
șef de sector la
Institutul de științe pedagogice

Cercetarea rolului televiziunii în viața individului în epoca contemporană, care dispune de o vastă rețea de mijloace de comunicație de masă, se încadrează în bună parte în problematica majoră a timpului liber al omului modern. Sfera noțiunii de timp liber se divizează în: a) micul timp liber al zilei; b) timpul liber mijlociu din fiecare săptămînă (sfîrșit de săptămînă) și c) marele timp liber (constituit de concediul anual sau, în cazul elevilor de vacanțe)[1]. Prin intermediul mesajului audio-vizual, cu ajutorul unor tehnici specifice, televiziunea a atras un număr imens de adepți, a pătruns în casele oamenilor, concurînd adesea cu succes alte mijloace de cultură și exercitîndu-și pregnant influența asupra personalității umane. Televiziunea reprezintă un fenomen social complex, cu adîncă înrîurire asupra personalității telespectatorului. Televiziunea contribuie, de asemenea, la transformarea felului cotidian de viață și de petrecere a timpului liber[2].

Studiile întreprinse au conchis că televiziunea are trei funcții de bază, între care nu există o delimitare rigidă: de informare, distractivă și educativă[3]. În fond, emisiunile distractive se construiesc tot pe baza unui conținut instructiv-educativ. Aceasta ne face să luăm în considerație două funcții fundamentale ale televiziunii: cea informativă și cea educativă. Funcția informativă, după cum arată N. Dieuzeide în *Televiziunea școlară, tendințe actuale și perspective*, se exprimă în genere și în mod expres prin emisiuni de documentare sau îmbogățire a cunoștințelor, prin teleînvățămîntul complementar specializat, prin emisiuni destinate promovării și extinderii preocupărilor de pregătire postșcolară în mod individual și prin televiziunea de dezvoltare socio-economică planificată, care vine în sprijinul învățămîntului de bază din unele țări. Aceste genuri de emisiuni promovează în fond și în principiu aspectul informativ, fie prin ilustrări și exemplificări, fie prin explicații, prin cunoștințe noi prezentate accesibil, corespunzător diferitelor nivele de pregătire și vîrstă. Cele spuse mai sus sînt valabile și în ce privește elevii telespectatori, care își lărgesc cîmpul informativ, fie prin televiziunea școlară cu emisiuni programate chiar în timpul lecțiilor, fie cu ajutorul celorlalte emisiuni de televiziune vizionate în timpul lor liber.

De mare importanță este însă și cealaltă funcție a televiziunii — cea educativă — realizată atît prin emisiuni speciale, diverse, de largă popularitate, cu caracter cultural-educativ, cît și prin emisiunile de informare care, pe lîngă conținutul instructiv, transmit într-un fel sau altul mesaje pe linia educației. Recunoașterea rolului crescînd, a funcției educative a T.V. a determinat de altfel și schimbarea orientării celui de-al III-lea Congres al U.E.R., care spre deosebire de congresele anterioare ce s-au ocupat de radioteleviziunea școlară, a dezbătut probleme ale radioteleviziunii educative. Funcția educativă a televiziunii corespunde aspectului formativ al procesului de dezvoltare spirituală a individului și se află în strînsă legătură cu funcția informativă.

---

[1] Gianni Toti, *Timpul liber*, Ed. politică, 1965, p. 278.

[2] O. Berlogea, H. Culea, M. Tismănaru, *Influența socială a televiziunii*, „Lupta de clasă" nr. 10/1967, p. 75.

[3] J. Girard, *Alcuni problemi educativi della televizione*, în „I problemi della pedagogia", februarie, 1958, p. 38—39.

După cum se știe, pedagogii contemporani s-au pronunțat pro și contra în privința rolului T.V. în viața copiilor. Astfel, avînd susținători activi, televiziunea educativă a devenit obiectul multor realizatori — producători și cercetători contemporani. Unele exagerări ale importanței funcției educative a televiziunii trebuie desigur să fie combătute. Există însă și reprezentanți cunoscuți ai pedagogiei actuale care neagă total această funcție. Astfel, C. Freinet[4] contestă teoria lui H. Dieuzeide cu privire la influența mesajului, a intimității acestuia, a personalizării lui, susținînd că puterea de sensibilizare a afectivității copilului este un atribut strict al profesorului din școală.

De fapt, influența T.V. este incontestabilă și ea se exercită cu sau fără voia noastră asupra copiilor. Rolul pedagogiei moderne este nu de a nega sau a accepta fenomenul T.V. așa cum este, ci de a interveni în acest proces. Plasîndu-ne pe o asemenea poziție, pornind de la faptul că mulți copii de vîrstă școlară preferă televizorul altor activități, pentru că le oferă o gamă variată de filme, emisiuni interesante și distracții, am investigat o serie de elevi telespectatori pentru a le afla gusturile, puterea de judecată, interesele, aspirațiile.

A rezultat, de pildă, că elevilor preadolescenți le plac mai ales filmele: a) polițiste; b) de desene animate; c) westerns; d) feerice; e) de aventuri.

Aceste răspunsuri le putem considera, cu modificări de nume și mici variații caracteristice pentru vîrsta preadolescenței. Ele indică înclinația pentru mișcare, pentru elementul eroic și romantic al vieții, dragostea pentru acei reprezentanți ai culturii și artei care promovează idei general umane, care ne înveselesc existența. Nu înseamnă însă că toate aceste emisiuni influențează integral în mod pozitiv pe elevi. O analiză a acestui fapt o vom prezenta ulterior.

Interesant este și modul în care elevii apreciază influența T.V. asupra lor. Rezultatele unei anchete arată că elevii consideră televiziunea ca: mijloc de cunoaștere a lumii (81%); mijloc de informare asupra problemelor de actualitate (70%); mijloc de participare la evenimentele sportive (68%); sursă de documentare tehnico-științifică (60%); instrument de cultură artistică (45%).

Sigur că aceste cifre au doar valoare de indicație relativă. În orice caz, ele arată că elevii sînt conștienți de faptul că televiziunea le îmbogățește cunoștințele cultural-științifice, dar că se gîndesc mai puțin asupra urmărilor influenței acestora asupra propriei lor persoane.

★

Cercetările noastre privind televiziunea și educația au pornit de la ipoteza că sistemul de organizare a T.V. și a programelor sale servește implicit la realizarea funcției educative a televiziunii care se exercită în rîndul tineretului școlar, prin stabilirea unor relații intime între conștientizarea mediației tehnicii realizate pe planul intelectului și empatia realizată la nivelul afectivității. Totodată, am plecat de la ideea că, pe baza cunoașterii acestor relații, se pot întreprinde anumite măsuri cu caracter pedagogic, care să contribuie la sporirea eficienței influenței T.V. asupra copiilor. Cercetările s-au desfășurat la elevi din clasele V—VIII (de la liceul „Ion Neculce" din București și de la Școala generală din comuna Budești, regiunea București) cu ajutorul unui complex de metode de investigație menționate de noi într-un studiu precedent[5]. Modalitatea de manifestare a funcției educative a televiziunii înregistrează fenomene proprii la diferite nivele — intelectual, afectiv, volițional — feno-

[4] C. Freinet, *Les techniques audio-visuelles*, Bibliothèques de l'École Moderne nr. 18—19, Institut Coopératif de l'École Moderne (A.M.), 1963, 138 p.

[5] Vezi Gheorghița Fleancu, *Televiziunea și influența ei asupra tineretului școlar*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1966, p. 49—61.

mene care, deși prezintă note distinctive, se petrec în strînsă legătură și condiționare reciprocă. În cadrul studiului de față ne vom referi numai la raportul dintre implicația intelectuală și cea afectivă la copii în actul televizionării, subliniind măsurile pedagogice ce se impun în procesul educației.

I. Cercetarea contemporană a avansat ideea importanței pe care o are *conștientizarea mediației tehnicii* pentru telespectatori. Astfel, Tardi Michel[6] afirmă că, indiferent de forma în care este transmis mesajul de idei — prin expuneri, filme sau emisiunii în direct —, telespectatorul este conștient de mediația tehnicii între evenimentul abordat și imaginea comentată ce i se prezintă. Constatînd empiric existența acestui fenomen, ne-am propus să stabilim modalitatea de exprimare a acestui act.

Investigațiile realizate au demonstrat că majoritatea elevilor de 10—14 ani sînt conștienți de mediația tehnicii și că doar un procent de 22% din elevii claselor a V-a și 18% din elevii claselor VI—VIII (cuprinse în cercetare) declară că „nu sînt atenți", „nu-i interesează în principal", „nu-și pun problema" rolului teletehnicii atunci cînd vizionează. Această situație ne-a ridicat două probleme și anume: a) cum se exprimă actul conștientizării mediației tehnicii și b) care sînt cauzele reale datorită cărora unii elevii declară că nu-i preocupă intervenția tehnicii.

În legătură cu prima problemă am constatat că o bună parte din subiecți — 69% conștientizează mediația tehnicii, procedînd la aprecieri comparative între emisiunile T.V. și realitate. Comparațiile efectuate scot în evidență caracterul veridic (neveridic), idilic (realist), variat (repetabil), tipic (netipic), natural (artificial), dinamic (static) al fenomenelor prezentate în emisiuni. Din analiza acestor sesizări rezultă că, în clasa a V-a, un număr relativ mic de elevi (7—15%) își pun problema dacă imaginile transmise au un caracter veridic sau idilic. Aceasta pentru două motive: în primul rînd, pentru că deși la 10—11 ani gîndirea utilizează tot mai mult abstractizarea, mai are încă un caracter concret, copilul fiind interesat încă mult de acțiune, indiferent dacă aceasta se petrece în viață, pe scenă sau în basm. Cu vîrsta, sesizarea caracterului veridic sau idilic al emisiunilor crește, ajungînd în clasa a VIII-a pînă la 98,5%. Procentul mare de sesizări în această direcție corespunde atitudinii critice proprii preadolescenței. În ce privește caracterul variat al emisiunilor T.V., se constată că sesizările sînt făcute de majoritatea elevilor din clasele V—VIII. Aproape *toți remarcă faptul că televiziunea transmite serii de fenomene în situații variate*, în ipostaze diferite, în etape succesive, evolutive, în relații cu alte fenomene decît cele pe care le-au putut stabili ei prin contactul direct cu realitatea înconjurătoare.

Similar se prezintă și situația sesizărilor privind caracterul natural sau artificial, precum și cel dinamic sau static al emisiunilor de televiziune. Marea majoritate a elevilor (91% în clasa a V-a și 100% în clasa a VIII-a) remarcă faptul că o emisiune a fost prea „făcută", „regizată", „schematică" ori, dimpotrivă, s-a desfășurat „firesc", „viu", „antrenant". La fel, elevii apreciază mult emisiunile pline de mișcare, de viață, cu acțiuni consistente, care nu te plictisesc, și le preferă conferințelor, expunerilor, explicațiilor însoțite de material ilustrativ.

O situație specială considerăm că ocupă sesizările privind caracterul tipic sau netipic al faptelor prezentate. Astfel, se constată că aceste sesizări sînt realizate abia de jumătate din elevii claselor V—VI și de trei sferturi din elevii claselor VII—VIII. Apreciem că în clasele V—VI elevii, fiind interesați mai mult de acțiunea globală, de narațiune și avînd o experiență personală nu prea vastă din care să constate tipicul, nu pot stabili întotdeauna și nici cu precizie dacă o emisiune ori alta a oferit fapte

[6] Tardi Michel, *T. V. directă și implicațiile sale pedagogice*, Saint-Cloud, École Normale Supérieure, 1962.

tipice. La elevii mai mari se înregistrează doar în proporție de 75% sesizări în această privință, deoarece încă mai confundă tipicul cu dramaticul, importanța unui fenomen cu puterea lui de impresionare a sensibilității.

Conștientizarea mediației tehnicii se poate constata și din analiza faptelor cu care copiii rămîn după vizionare. Se întîmplă ca uneori punerea în scenă, trucajul, elementele unui vocabular particularizat etc. să primeze în memorie, iar aspectele de conținut să fie plasate pe plan secundar. Alteori, însă, conștientizarea mediației tehnicii se manifestă tocmai prin aprecierea calității imaginii, sunetului, regiei (distribuție, decor, interpretare). Se manifestă sesizări mai accentuate în legătură cu regia, calitatea imaginii și a sunetului, care sînt puse adesea exclusiv în legătură cu aparatul de televizor.

Analiza modului de manifestare a funcției educative a T.V. în rîndul elevilor preadolescenți, prin conștientizarea mediației tehnicii, impune, după părerea noastră, luarea în considerare a următorilor parametri de către productorii emisiunilor:

1. *Gradarea emisiunilor în raport de vîrstă.* În prezent, emisiunile noastre realizează o anumită diferențiere, fiind prevăzute pentru preșcolari, vîrsta școlară mică, cea mijlocie, adolescență și pentru tineri. Considerăm că chiar în cadrul aceleiași perioade de vîrstă este necesară o mai atentă delimitare a emisiunilor, fără să mai vorbim de cea care este necesar să existe între perioade.

2. *Raportul just între varietate și noutate.* Emisiunile cu caracter ilustrativ care vin să fixeze noțiuni existente trebuie mai judicios îmbinate cu emisiuni în care se transmit elemente noi. Adesea, noutatea în emisiunile noastre se referă la domenii colaterale activității principale a elevilor.

3. *Sporirea ponderii caracterului procesual al emisiunilor.* Avantajele T.V. se cer mai mult folosite pentru demonstrarea evoluției, dezvoltării, devenirii fenomenelor, descrierile, prezentările etc. putînd fi realizate și cu alte mijloace.

4. *Asigurarea comentariului adecvat* contribuie la orientarea elevilor în aprecierea unei situații tipice în raport de alte situații (banale, întîmplătoare etc.).

II. După cum arătam anterior, funcția educativă a T.V. înregistrează la nivelul intelectului elevilor fenomenul conștientizării. Ea prezintă însă și fenomene caracteristice la nivelul afectivității elevilor.

Se știe că, în timpul vizionării, telespectatorul aparent pasiv are în fond o atitudine activă (relativă), „trăiește" cele văzute. „Conștiința faptului că în fața noastră se prezintă aspecte din viața autentică, că fiecare mișcare, gest, cuvînt al interpretului se naște în acest moment, că noi participăm la actul creației, trezește un interes deosebit, creează efectul prezenței" [7].

Cercetările contemporane au demonstrat că individul este pătruns de semnificația mesajului T.V. Participarea activă a omului la emisiunile T.V. este complexă și se caracterizează prin acel fenomen psihic specific (încă prea puțin studiat) cunoscut sub denumirea de *empatie*. Prin empatie se înțelege acel proces caracterizat prin concentrarea intensă și exclusivă a spectatorului asupra acțiunii și personajelor emisiunii. Fenomenul de empatie se manifestă atunci cînd spectatorul unei acțiuni executate de

[7] L. P. Pressman, *Folosirea cinematografului și televiziunii pentru dezvoltarea vorbirii elevilor*, Ed. Prosvești, Moscova, 1965, p. 69.

o altă persoană o trăiește el însuși într-o anumită măsură și nu se limitează s-o includă într-o anumită categorie conceptuală [8]. Empatia repetată în aceeași direcție poate duce la impresii puternice, de durată, cu repercusiuni asupra conduitei.

Participarea activă a individului la emisiunile T.V. prezintă desigur particularități la copil. Copilul, dispunînd de o mare receptivitate, este în același timp lipsit de o experiență bogată de viață care să-i permită discernerea strictă a faptelor, explicarea lor pe baza unor criterii morale diriguitoare ale activității. Mai mult decît atît. Copilul se integrează puternic acțiunii prezentate pe micul ecran, dar se desprinde foarte greu, se deconectează cu oarecare efort de sub impresia trăirilor produse de acțiunea televizată. Proiecția empatică se realizează și în cazul televiziunii, ca și în teatru sau cinematograf, în eroii, în personajele filmelor, pieselor, emisiunilor transmise.

G. Mialaret menționează faptul că relațiile empatice între spectatori și eroi sînt de natură diferită; complet defectuoase, de paralelism, de fuziune completă, de identificare. Investigațiile noastre confirmă această varietate de relații. Confirmarea am obținut-o în urma unui sondaj efectuat la elevii claselor V—VIII prin întrebări referitoare la acele emisiuni de T.V. care au făcut pe elevi să rîdă sau să plîngă, la acelea care au impresionat atît de mult pe anumiți elevi, încît aceștia s-au gîndit la ele 2—3 sau mai multe zile după vizionare, precum și la unele emisiuni care i-au făcut pe copii să uite că se află în fața televizorului.

Din relatările elevilor rezultă că emisiuni, de pildă, din filmul serial *Evadatul* (pe care ei le vizionează, deși nu le sînt destinate) produc la diferiți copii reacții diferite. De exemplu episodul intitulat *Unchiul* a produs în legătură cu băiatul în jurul căruia se încheagă acțiunea următoarele genuri de reacție: milă (compătimire) 64%, dezaprobare (indignare) 7%, admirație 29%. Situația obținută în cazul citat se înscrie în sfera empatiei defectuoase.

Tot din relatările copiilor a mai rezultat că un serial îndrăgit îl constituie filmul *Aventurile lui Tarzan*. Am constatat, de pildă, că în legătură cu episodul referitor la *cimitirul elefanților* din acest serial majoritatea elevilor se declară înțelegători față de situația prezentată și își exprimă acordul cu modul de rezolvare a problemei. Însă, un băiat de clasa a VI-a a avut alt punct de vedere. Studiul atent al acestui caz a scos la iveală faptul că elevul respectiv — aflat oarecum într-o situație similară, fiind dat în grija unui meditator care-și impune păreri și idei adesea neconforme adevărului științific — nu caută, atunci cînd poate, să susțină faptele juste, ci se mulțumește să nu-și contrazică meditatorul pentru a nu-l supăra. Se poate lesne stabili că în situația prezentată este vorba de un simplu paralelism creat prin faptul că o anume conduită a eroului vizează propria conduită a telespectatorului în mod direct.

Fuziunea completă între reacția internă a telespectatorului și expresia eroului am observat-o cu prilejul transmiterii unor spectacole bune de teatru. Amintesc în acest sens dramatizarea nuvelei lui Fr. Dürrenmatt intitulată *„Pana de automobil"*, care a produs la majoritatea copiilor emoția fricii, teama, exact ceea ce exprima interpretul principal în jocul său.

Cunoașterea modului de manifestare a funcției educative a T.V. la nivelul afectivității prin empatie ridică o seamă de probleme de ordin psihopedagogic referitoare la:

1) alegerea spectacolelor televizate, care să facă în primul rînd apel la emoții pozitive, capabile să contribuie la o atitudine activă, optimistă în rîndul elevilor;

---

[8] Explicație menționată de G. Mialaret în *Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré*, UNESCO, 1964, p. 132, după A. Michotte în *Causalité, permanence et realité phènoménale*, Louvain, 1962.

2) evitarea producerii unor stări afective contrare intenției producătorului, prin asigurarea concordanței necesare între elementul intelectual și cel etic ;
3) posibilitatea dezrădăcinării unor deprinderi morale nejuste și a determinării unor atitudini critice și autocritice față de acestea ;
4) sporirea ponderii preocupărilor familiei pentru selecționarea programelor care pot fi vizionate de copii și pentru comentarea lor cu copiii

III. Dacă funcția educativă a T.V. și modalitățile ei de manifestare în rîndul tineretului se găsesc citate în literatura dedicată acestei probleme (sub un aspect ori altul), nicăieri (în materialul avut la dispoziție) n-am întîlnit abordarea dinamicii raporturilor dintre conștientizarea mediației tehnicii și empatie. Este tocmai ceea ce ne-am propus să stabilim în acest studiu și anume : *relația complexă existentă între conștientizarea mediației tehnicii și producerea empatiei.*

Astfel, considerăm că empatia complet defectuoasă este determinată nu numai de defecțiuni ale înțelegerii, ci și de o conștientizare a mediației tehnicii realizată deficitar. Am constatat că, în aceste cazuri, unii elevi nu operează comparații cu realitatea sau fac comparații cu fapte reale, dar necaracteristice din punct de vedere al normelor eticii noastre.

Există, desigur, și cazuri cînd conștientizarea mediației tehnicii nu se realizează decît vag, mai ales la elevi mici (cl. a V-a) și cînd teleacțiunea este acceptată de elev potrivit nivelului dezvoltării sale, precum și stării sale subiective. Mai importantă însă este situația în care conștientizarea mediației tehnicii există, dar în timpul teleacțiunii se uită, trece în fondul percepției și nu mai face parte pentru un timp — mai lung sau mai scurt — din obiectul ei.

Un sondaj recent ne-a arătat că la filmul O *femeie necunoscută*, unde este vorba de o mamă care se sacrifică pentru fiul ei și comite chiar o crimă pentru a-i asigura fericirea, mulți au plîns. Declarații similare au făcut în legătură cu filmul *Un cartof, doi cartofi*, unde este vorba de o fetiță părăsită de tatăl ei, a cărei mamă se căsătorește cu un negru. Aceasta nu-și poate ține însă copilul lîngă ea, datorită intervenției justiției la care tatăl reîntors apelează. Eleva M. B. (cl. a. VIII-a) spune, de exemplu : „Soarta acestei fetițe m-a impresionat atît de mult, încît am început să plîng, de parcă eu aș fi fost în locul ei...".

Am întîlnit frecvent elevi de 13—14 ani cu o dezvoltare generală normală care sînt uneori atît de „prinși" de acțiune, încît plîng, rîd, strigă, fac diferite mișcări (bat din palme, se ridică în picioare, se lovesc cu palma pe obraz și discută ori meditează îndelung după vizionare asupra celor văzute). Elevul I. E. (cl. a VII-a) declară că l-a impresionat așa de mult acțiunea filmului *Cele două orfeline*, încît simțea nevoia să intervină : „Cînd a oprit diligența, m-am repezit s-o scap pe fata cea oarbă, care nu nu știa că o pîndește primejdia!" Uneori, participarea telespectatorilor noștri e atît de activă, încît factorul motor este pus din plin în funcțiune. Mulți elevi (mai ales băieți) recunosc că în timpul meciurilor de fotbal transmise la T.V. se trezesc bătînd din palme, strigînd, încurajîndu-și jucătorii preferați : „„O dată eram atît de absorbit de meci că am început să strig «hai Pele»! Cînd ceilalți din cameră au rîs, mi-am dat seama că sînt în fața micului ecran, nu pe stadion". (Elevul A. E. cl. a VIII-a).

Această uitare a mediației tehnicii ține și de memorie și de percepție și de atenție și chiar de gîndire. Este un fenomen de mutație a ponderii proceselor psihice angajate la un moment dat, specific și curent întîlnit în rîndul telespectatorilor tineri (și poate chiar adulți).

Din cele spuse rezultă că relația între conștientizarea mediației tehnicii și empatie este complexă, complicată și importantă. Raporturile între aceste două elemente nu sînt de natură să anuleze nici conștientizarea mediației tehnicii, nici empatia. În funcție de emisiune, ambianță, stare subiectivă etc. aceste raporturi determină două situații și anume :

— situația în care conștientizarea stă în centrul atenției copilului, iar empatia mai puțin intensă determină emoții pozitive, care însă nu-l fac să uite că el este un spectator al unui fapt prezentat la televiziune ;

— situația în care empatia domină, iar conștientizarea mediației tehnicii trece pe plan secundar, astfel încît copilul se angajează intens afectiv, uitînd că în calitate de telespectator el trebuie să aibă o atitudine proprie, personală.

Rolul pedagogiei este de a milita în special pentru producerea primei situații, în care emoția pozitivă este luminată de conștiința spectatorului. Aceasta nu înseamnă că situațiile în care domină fenomenele empatice trebuie înlăturate cu desăvîrșire. Un film artistic cu o mare încărcătură emoțională nu trebuie (și nici nu s-ar putea) modificat în scopul menținerii treze a conștiinței pe tot parcursul vizionării. Orientarea aprecierii, a discernămîntului se poate face fie prin indicații anterioare emisiei, fie prin comentariu adecvat după vizionare. Principalul este să aibă loc, nu să se producă întotdeauna și cu orice preț în timpul transmisiei. Mai mult chiar, opinăm pentru apelul mai intens la afectivitatea copilului, mai ales că în procesul instructiv din școală accentul cade pe latura informațională, intelectuală. Televiziunea are potențe deosebite pentru educarea afectivității copiilor și acestea trebuie rațional folosite.

Experiența arată că funcția educativă a T.V. se exercită în rîndul tineretului școlar prin stabilirea unor raporturi complexe între conștientizarea mediației tehnicii și empatie. Cunoașterea acestor relații considerăm că este absolut necesară, în scopul stabilirii unei serii de măsuri concrete privind : programarea de emisiuni axate pe lămurirea anumitor noțiuni morale folosite de elevi, contribuția emisiunilor la dezvoltarea sentimentelor morale și la întărirea convingerilor etice, promovarea prin T.V. a unui comportament just, civilizat în societate.

Funcția educativă a T.V. se manifestă în rîndul tineretului școlar nu exclusiv prin programul special dedicat copiilor și tineretului, ci prin întregul său program. De aceea și modalitățile de manifestare a acestei funcții nu sînt simple, directe ; ele prezintă un tablou complex, a cărui studiere reclamă multe cercetări și contribuții din partea pedagogilor, psihologilor, sociologilor, medicilor, producătorilor, a diferiților specialiști interesați în creșterea eficienței educative a televiziunii ca important mijloc de comunicație de masă.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ТЕЛЕВИДЕНИЯ

(Резюме)

В первой части статьи автор утверждает, что воспитательная функция телевидения соответствует формативному характеру процесса моделирования личности и находится в тесной связи с информативной функцией телепередач. Автор исходит из положения о том, что воспитательная функция телевидения имеет свои особенности проявления в ученической среде в зависимости от степени осознавания технической медиации, от распознавания характерных передач, в зависимости от личных мнений о качестве данных передач.

Воспитательное содержание телепередач воспринимается учащимися по-разному, в зависимости от эмпатического явления, характерного для каждого ученика.

Автор уточняет, что между осознаванием технической медиации и эмпатией существуют сложные отношения, ведущие к установлению доминирующей роли одного из них. Изучение этого вопроса позволяет усовершенствовать ориентацию телепередач, позволяет включить телепередачи в работу по воспитанию школьной молодёжи.

FONCTION ÉDUCATIVE DE LA TÉLÉVISION

(Rèsumé)

L'étude s'attarde particulièrement sur la fonction éducative de la télévision établissant que celle-ci correspond au caractère formatif du processus de modelage de la personnalité étant en étroite liaison avec la fonction informative des émissions de télévision. L'auteur prend comme point de départ la prémice suivante : la fonction éducative de la télévision présente des particularités de manifestation chez les élèves par rapport au degré de prise de conscience de la médiation technique ; ce degré est apprécié à la suite de l'analyse des comparaisons entre les émissions de télévision et la réalité, à la suite aussi du saisissement des séquences caractéristiques et des appréciations personnelles sur la qualité de l'image et du son. De même, on soutient l'idée que le méssage éducatif des émissions de télévision est assimilé différemment par les élèves sous la forme du phénomène d'empathie caractérisè par : la mobilisation du facteur moteur, l'opération de transfert des émotions, la mobilité de la connexion psychique, l'impregnation.

L'étude précise : entre la prise de conscience de la mèdiation tchnique et l'empathie il existe un rapport étroit complexé, qui ne mène pas à l'annulation réciproque mais bien à la domination de l'un ou l'autre des élements. La connaissance de ce rapport par les pédagogues ainsi que la connaissance du mode de manifestation de la télévision dans les rangs des jeunes, permet l'adoption de certaines mesures concernant : l'orientation dés programmes, le commentaire approprié, l'inclusion des émissions de télévision dans l'activité éducative.

THE EDUCATIONAL VALUE OF TELEVISION

(Abstract)

The educational function of TV corresponds to the formative character of the modelling of human personality and is conditional upon the informative function of TV transmissions. Its impact on pupils depends on how aware they are of the similarities and dissimilarities between TV transmissions and reality, of the quality of picture and sound, etc. The educational message of TV transmissions is received differently by various pupils due to the phenomenon off empathy, characterized by mobilization of the motor factor, transfer of emotions, mobility of psychical connexion, impregnation.

The author makes it clear that there is close connection between empathy and pupils getting technically conscious of TV transmissions. These two elements, she says, never cancel out each other, but can become predominant in turn. Good knowledge of the relationship between those two will enable the teacher to orient TV programs accompanied by adequate comments, and generally to include TV transmissions as an efficient tool in making the education of pupils.

Rolul mesajului audio al magnetofonului în asimilarea unor noțiuni de teorie literară

EMILIAN DIMITRIU, VIRGINIA CREȚU
Cercetători la Institutul de științe pedagogice

Magnetofonul, ca și celelalte mijloace moderne audio-vizuale, a pătruns în diferite domenii ale vieții moderne și și-a demonstrat prin folosire valoarea sa socială ca nou mijloc de comunicare — informare, cu posibilități de expresie superioare. Dacă folosirea mesajului audio capătă extindere din ce în ce mai mare, studierea eficienței (pornind de la întrebarea cea mai potrivită pentru dezvăluirea eficienței: „ce fac copiii cu aceste mijloace"? este nesatisfăcătoare. Cercetarea mesajului audio are un pronunțat caracter practic, iar literatura de specialitate se referă mai ales la aspecte metodice particulare. Cauza acestei situații se datorește faptului că o analiză psihologică profundă a comunicării audio în învățămînt este deficitară, iar atît cît există nu constituie decît în mică măsură un temeiu pentru cercetarea pedagogică. Nu este folosită nici bogata literatură consacrată comunicării audio în general.

Studiind valoarea mesajului audio, ne-am oprit asupra folosirii benzii de magnetofon, care prezintă o serie de avantaje. Magnetofonul se comportă ca un instrument ce creează și adaptează alte materiale sonore, fie școlare, fie că nu sînt destinate în mod expres școlii. Prin înregistrări de secvențe succesive, prin tăieturi în banda magnetică, întoarceri și alăturări, se pot adapta materialele înregistrate la particularitățile clasei și la necesitățile lecției. De aceea, am procedat la elaborarea mesajului audio prin înregistrarea și prelucrarea pe bandă a unor materiale din arhivele radioteleviziunii și ale Institutului de etnografie și folclor.

1. În cercetarea pe care o prezentăm am urmărit eficiența mesajului audio al magnetofonului în asimilarea noțiunilor literare[1], implicațiile structurii mesajului audio în asimilarea noțiunilor și rolul informației estetice, netranscriptibile, a mesajului în această asimilare.

a) Pornind de la considerația că în formarea noțiunilor există două modalități: una pasivă (în care acumularea experienței degajă, prin sumare, caracteristicile comune obiectelor clasei la care se referă noțiunea) și alta activă (subiectul caută aceste caracteristici, formulează o lege sau o regulă ipotetică și încearcă să o aplice, pentru a o verifica la noi obiecte sau fenomene)[2], ne-am propus să demonstrăm că cea de-a doua modalitate este facilitată de introducerea mesajului audio alcătuit de noi.

b) Am considerat că materialul sonor folosit este parte integrantă a sferei noțiunii respective și, în același timp, exemplifică unele note ale noțiunii numai atunci cînd este reprezentativ și indispensabil în asimilarea ei.

Aceasta înseamnă că prin selectare și prin modul de alcătuire mesajele trebuie să determine activitatea reflexivă a elevului, să-l constrîngă la constatări ce dezvăluie semnificația noțiunii respective, la explicații în contextul cărora să fixeze noțiunea și să-i determine valoarea. Suita de mesaje trebuie să aibă un sens ce obligă la construirea noțiunii respective.

---

[1] Vezi și I. Cerghit, V. Crețu, T. Mirescu, E. Dimitriu, S. Fumărel, *Date experimentale privind eficiența mijloacelor moderne audio-vizuale*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1967.

[2] W. Woodwort (apud. H. P. Poppel, *Two processes of concept formation*, Psychol, Monogr. 1958, 72, nr. 468).

Astfel, urmărind asimilarea noțiunii de creație populară orală, am căutat ca succesiunea diferitelor înregistrări să constituie un tot coerent, dens în valori intelectuale și afective. Mesajul a fost constituit din fragmente de variante din regiuni și perioade de timp diferite, care permit prin diferențele dintre ele sesizarea spontană a devierilor de la varianta centrală, transformările și perfecționările de formă și conținut în timp și spațiu.

În alegerea variantelor și asamblarea lor ne-am condus după unele date psihologice privind procesul comparației la elevi [3]. Am căutat să evităm atît similitudinea cît și deosebirea prea mare dintre variante, care îngreunează comparația și îi acordă un caracter unilateral ce constă fie în stabilirea numai a asemănărilor, fie numai a deosebirilor.

c) Mesajul audio al benzii de magnetofon, prin redarea autenticului, posedă, în unitate cu informația semantică, transcriptibilă (la care se poate constata experimental trecerea și restituirea) o puternică informație estetică, netranscriptibilă, care se referă mai ales la expresie și este strîns legată de stimularea afectivității, a motivației [4]. De aceea, am căutat să surprindem în răspunsurile elevilor aportul acesteia din urmă în structurarea și nuanțarea noțiunilor.

2. Am considerat că în asimilarea noțiunii „creație populară orală" introducerea *mesajului audio al magnetofonului este indispensabilă*. Oralitatea, caracteristică esențială, definitorie, a acestei părți a folclorului, impune folosirea mesajului autentic. Numai astfel poate fi respectat principiul intuiției, concretizat în metodica predării literaturii în contactul direct cu opera literară.

Am alcătuit mesajul audio pornind de la această evaluare a caracterului oral al creației populare orale și de la forma poetico-muzicală în care s-au structurat definitiv baladele și doinele românești. După cum se arată în *Istoria literaturii române* (vol. I, p.113, Ed. Academiei, 1964), „pentru deplina realizare artistică, amploarea construcției va fi susținută, în cele din urmă, de calitățile interpretării dramatizate a celui care „zice", îmbinînd versul cu melodia, și care este chemat să pună în lumină întreaga alcătuire și dezvoltare epică a cîntecului bătrînesc. Dacă se ține seama de aceasta se va înțelege de ce o baladă judecată exclusiv ca text literar, oricîte calități ar întruni ea, nu poate înfățișa măsura deplină a realizării sale fiind astfel văduvită de zicerea colorată a melosului. Pe de altă parte, o seamă de aparente scăderi ce pot fi sesizate în chip unilateral, limitîndu-se numai la planul textului, își găsesc compensarea potrivită în zicerea vie a cîntărețului".

Deci, numai perceperea poeziei populare ca atare, în simbioza muzică — text, poate permite relevarea valorii sale. Înțelegînd în sensul cel mai adecvat caracterul oral al poeziei, elevii asimilează mai bine și celelalte caracteristici ale creației populare orale. Servind elevilor diverse variante juxtapuse, astfel încît valoarea lor să reiasă prin simpla percepție auditivă (caracterul șlefuit sau mai primitiv al unor creații fiind evident din îmbinarea muzică-text), ei înțeleg mai ușor, pe concret, procesul de continuă șlefuire și perfecționare a folclorului.

În cercetarea noastră am urmărit formarea noțiunii de creație populară orală la trei clase a VII-a, de-a lungul predării întregului ciclu *Creația populară orală*, și la două clase a VIII-a, în predarea baladei *Miorița* și în recapitulare. Predarea în clasele fără mesaj audio a urmat planul de lecție al claselor cu mesaj. Acolo unde mesajul audio introdus depășea manualul, la clasa de control s-a dat textul corespunzător.

---

[3] M. Zlate, *Particularități ale procesului comparației la elevi*. „Revista de pedagogie" nr. 2/1966.

[4] A. Moles, *Théorie de l'information et la perception esthètique*, Paris, 1957; *Cybernétique et oeuvre d'art*, „Revue d'esthètique", 1965, XVIII, fasc. I.

Considerînd că literatura populară se dezvoltă pe alte coordonate și are alte caracteristici decît literatura scrisă, deci nu poate fi judecată în mod mecanic după criteriile analizei literaturii scrise, am conceput predarea atît la clasele de control, cît și la cele experimentale, nu pe baza unui singur exemplar din specie, ci prin cuprinderea procesului variantelor, și aceasta pentru a dirija pe elevi spre înțelegerea complexă și integrală a folclorului. Evitarea situațiilor care ar împiedica concentrarea asupra artei cuvîntului, sensibilizarea intelectuală și afectivă a elevilor față de aceasta, au constituit o preocupare constantă în organizarea lecțiilor experimentale. În principal am realizat acest lucru prin referire continuă la textul scris, prin conjugarea manualului cu mesajul, prin analiza de noi imagini poetice oferite de mesajul audio (ex.: „Fluieraș de sînge, mult începe-a plînge" dintr-o variantă a Mioriței).

Grija pentru o structură adecvată a mesajului s-a îmbinat cu grija pentru organizarea ascultării și includerii adecvate a mesajului în dialogul profesor-elev.

S. Ducker [5] identifică șase sarcini esențiale ale procesului ascultării, arătînd că un bun ascultător știe cu precizie ceea ce trebuie să asculte, se pregătește pentru actul audiției, reține selectiv, analizează, evaluează și folosește ceea ce a ascultat.

Audiția în situația noastră a avut următoarele momente:

— dialogul profesor-elev, pregătitor al audiției;

— pauze de gîndire în timpul audiției dictate de însăși structura mesajului;

— dialogul profesor-elev de comentariu al audiției.

Ca un corolar al acestor momente apar situațiile (analize etc.), în care noțiunea își validează justețea și capătă flexibilitatea operatorie.

3. Probele de control au căutat să surprindă atît caracteristicile creației populare orale luate izolat (oral, anonim, colectiv), cît și posibilitatea de a unifica aceste caracteristici în totul noțional și de a opera cu ele valoric, mai ales în explicarea procesului de perfecționare a creației populare orale și a perfecțiunii acestei creații.

Rezultatele din probe sînt prezentate statistic în tabelele I—II sub forma indicatorilor: media aritmetică ($\overline{X}$), deviația standard (P) gradul de variație (V%), coeficientul de neuniformitate (Sr).

Tabelul I „creația populară orală" (cl. a VIII-a)

Indicator statistic	CLASA							
	a VIII-a C experimentală				a VIII-a E de control			
	Caracteristici cercetate				Caracteristici cercetate			
	1	2	3	4	1	2	3	4
$\overline{x}$	8,98	5,03	5,67	17,9	8,1	4,12	4,99	14,71
P	2,34	1,87	2,17	4,2	2,33	1,67	1,60	4,95
$V\%$	26	37,1	38,3	23,5	28,7	40,5	32	33,7
S_r	0,94	0,73	0,76	0,85	0,78	0,67	0,64	0,80
n	31	31	31	31	31	31	31	31

1. Oral + Colectiv + Anonim.
2. Oral — Creator + Colectiv — Creator.

[5] S. Ducker, *Listenning, a. Comunication Skill,* în *Educational Screen an Audiovisual Guide,* vol. 42, March 1963(apud).

Tabelul II „creaţia populară orală" (cl. a VII-a)

Indicator statistic	CLASA											
	a VII-a C experimentală				a VII-a F experimentală				a VII-a A de control			
	Caracteristici cercetate				Caracteristici cercetate				Caract. cercetate			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
$\bar{x}$	9,60	5,63	8,61	21,32	8,52	6,60	9	21,74	8,45	3,96	5,46	15,61
P	2,11	2,60	2,48	5,81	0,66	2,32	2,27	4,49	1,39	2,04	2,03	4,17
$V\%$	21,90	46,10	28,80	27,75	7,69	35,15	25,22	20,65	16,45	51,52	37,18	26,71
S_r	0,88	0,78	0,83	0,85	0,96	0,79	0,87	0,88	0,91	0,69	0,80	0,80
n	33	33	33	33	30	30	30	30	29	29	29	29

3. Variante + Perfecţionare + Perfecţiune
4. Ansamblu noţiune (1, 2, 3).

Sistemul de notare folosit asupra probelor de control date elevilor a fost 1—5. Cu 1 au fost notate lucrările care nu au răspuns la întrebări, cu 2 răspunsurile incorecte, cu 3 răspunsurile corecte, dar incomplete, 4 au primit răspunsurile complete, iar 5 cele care au cuprins argumentări ample, exemple, comentarii. Pentru o reprezentare corectă a modului de formare a noţiunii, considerînd 1, 2, 3, 4 ca etape, nivele ale noţiunii, şi acordîndu-le importanţă diferită în acest proces, am procedat în calculul indicatorilor la ponderarea datelor corespunzătoare componentelor fiecărui nivel în parte. În afara $\bar{X}$ P, V% am folosit şi Sr pentru a preciza în scară absolută caracterul de variaţie al mărimilor cercetate, în timp ce $V\%$ are o putere interpretativă între doi sau mai mulţi termeni.

Calculul lui Sr se face după formula :

$$Sr = \frac{\bar{X}_N}{\bar{X}_n}$$

în care $\bar{X}_N$ este media aritmetică, iar $\bar{X}_n$ este media aritmetică a probelor „bogate". Concluzia generală care se desprinde este că la clasele experimentale se semnalează o însuşire superioară a noţiunilor (în aspectul lor dinamic operativ, mai ales), prin valorile ridicate ale mediei aritmetice şi fluctuaţiile restrînse marcate de gradul de variaţie şi de gradul de neuniformitate.

4. Din probe reiese clar că elevii clasei experimentale nu numai că definesc corect caracteristicile creaţiei populare orale (anonim, oral, colectiv), ci explică, în majoritatea cazurilor, valoarea creaţiei populare orale prin dinamica acestor caracteristici, surprind şi descriu procesul continuu de perfecţionare.

Înţelegînd mecanismul de transmitere a folclorului oral, perfecţiunea creaţiei populare nu rămîne pentru elevi o simplă afirmaţie, lipsită de o explicaţie dinamică.

În unele răspunsuri apar elemente neîntîlnite la clasa de control, care atestă mişcarea liberă şi personală în interpretarea diverselor aspecte ale realităţii folclorice. Mulţi elevi (chiar dintre cei mai slabi la lb. română) surprind continuitatea procesului de perfecţionare a creaţiei populare orale şi furnizează numeroase exemple din variantele reproduse pe bandă.

Iată cîteva exemple: „Am observat că cele mai vechi dintre aceste creații sînt mai frumoase, mai ample, mai cizelate. Explicația este foarte simplă. Cu scurgerea veacurilor o creație populară se mai cizelează, se mai înfrumusețează. La această înfrumusețare și întregire a înțelesului contribuie fiecare poporean". (Petrescu D. cl. a VII-a F. — media 9). „Perfecționarea doinelor și baladelor se datorește drumului parcurs de ele veacuri de-a rîndul, prin toată țara, ajungîndu-se la sute de variante de doine și balade". (Ionescu C. cl. a VII-a F. — media 6,33).

La clasele de control răspunsurile suferă de o anumită stereotipie, reproduc manualul și descrierile făcute de profesor, dar nu și explicațiile acestuia. La unii elevi apar greșeli izbitoare (explică perfecțiunea creației populare punînd-o pe seama prelucrării de către scriitorii culți-culegători). Operarea cu indicele valoric al creației populare orale este stîngace, defectuoasă, după cum comentariul la adresa expresiei specifice acestuia este aproape inexistent.

La clasa experimentală, se observă atît preponderența capacității de a opera cu noțiunea de creație populară orală (de a justifica conștient și argumentat o problemă dificilă ca cea a stabilirii valorii creației populare orale în contextul întregii noastre culturi), cît și existența în probe a exemplelor și a referirilor concrete la circulația variantelor. Noțiunea de creație populară orală (învestită prin înțelegerea perfecțiunii și cu indicele valoric), bazată pe subsumarea ierarhic-cauzală a notelor, apare din răspunsuri sub aspectul său sintetic (notele sînt legate și subordonate explicației cauzale). Dar în același timp fiecare răspuns dovedește posibilitatea de a reface ordinea inductivă a structurării noțiunii.

Aceasta demonstrează că mesajul a acționat nu numai prin vivacitatea autenticului, ci și prin aspectul lui structural. Mesajele audio prin formă, grad de cizelare, structură și prezentare au potențat acțiunea profesorului și elevului în folosirea unor procedee logico-didactice corespunzătoare proceselor mentale, implicate de asimilarea noțiunilor. În clasă s-a lucrat cu un intuitiv senzorial, dar acesta era structurat în funcție de o finalitate. De aceea, el a călăuzit aidoma unui principiu de lucru. De notat că predarea la lecțiile respective nu a realizat în primul rînd o sarcină informativă (elevii au numeroase cunoștințe nesistematizate despre creația populară orală). Explicația a însemnat în acest caz includerea vechilor cunoștințe într-un concret senzorial. Dar acest concret senzorial, prin schema structurală în jurul căreia se centrează, reprezintă un model al unei abstractizări, un moment ordonat al desfășurării esenței. Eficiența mesajului s-a datorat tocmai faptului că prin structură depășește intuitivul senzorial.

Operarea cu mesajul a constituit pentru elevi un experiment mintal: refacerea mintală a drumului creației populare orale în timp și spațiu. Noțiunile au devenit instrumente de lucru și de orientare care ajută într-adevăr literatura să-și îndeplinească funcția cognitivă și educativă.

Expresivitatea și varietatea răspunsurilor din clasa experimentală sînt determinate și de impresia puternică produsă de mesajul înregistrat pe bandă de magnetofon. Mesajul, prin forța sa de expresie, a îndeplinit funcția de îmbogățire, de facilitare și de stimulare a proceselor psihice. Dacă imaginea vizuală, mai ales cea dinamică, instaurează empatie, fiind dictatorială, muzica mai mult sugerează decît reprezintă. Ea are o mare forță de impresionare[6], posedă virtuți incantatoare care impun o încordare a atenției, o sporire a efortului psihic, dau aripi fanteziei și incită la meditație. Modul ei de acțiune nu provoacă dezordine psihică, ci, dimpotrivă, polari-

[6] P. Fraisse, *Les effets dynamogèniques de la musique. Etude expérimentale*, Année psychologique 53/1953 și R. Francès, *La perception de la musique*, Paris, 1958.

zează funcţiile psihice pe „tema" ei. Întîlnindu-se cu valoarea semantică, ideaţională a cuvîntului, valoarea de sugestie a muzicii se fortifică şi din această situaţie cîştigă elevul care recepţionează, asimilează şi reproduce informaţia.

Informaţia estetică pe care o cuprinde creaţia populară mobilizează factorii „infrarauonali" în procesul de formare, reţinere şi reactivare, de operare cu noţiunile. Această informaţie estetică nu numai că facilitează asimilarea noţiunilor, ci intră în însăşi substanţa lor, ca liant al notelor, ca o „culoare" şi „căldură" a lor, rămînînd parte componentă a existenţei noţiunii.

5. Includerea optimă a mesajului structurat într-un anumit fel, în ansamblul muncii profesor-elev, s-a evidenţiat ca o condiţie sinequa non a succesului în asimilarea noţiunilor.

Pregătirea elevilor pentru audiţie, înţeleasă ca o colaborare profesor-elev, este hotărîtoare pentru îndeplinirea prescripţiilor „strategiei" adoptate de profesor şi implicit pentru îndeplinirea scopului lecţiei.

Înaintea audiţiei, ea vizează mobilizarea fondului aperceptiv, a schemelor operaţionale, direcţionarea audiţiei în lumina unor idei-jaloane care prefigurează, schiţează conţinutul şi expresia temei. Acum, elevii îşi formează reprezentarea despre scopul şi sarcinile spre care este direcţionată activitatea lor, sînt aduşi în stare de tensiune prin organizarea intelectuală şi stimularea afectivă; resursele lor psihice sînt centrate pe o direcţie, li se precizează „cîmpul de acţiune" şi modalităţile de a acţiona, sînt aduşi în starea de aşteptare, în situaţia de a se supraveghea, de a-şi urmări propriile operaţii şi pe ale profesorului, de a-şi însuşi conştiinţa spectatoare. În acest fel se dezvoltă atenţia autoreglată, care este antiteza pasivităţii contemplative [7]. În cele arătate mai sus, este vorba nu numai de pregătirea perceptivă, ci şi de tabloul anticipativ al acţiunilor mintale, al operaţiilor pe care le va efectua elevul şi de potenţarea estetică a elevului (accentul fiind pus aici pe expresie). „Copilul este sensibil la sugestie; el te urmează dacă izbuteşti să creezi atmosferă şi pe această cale, a înţelegerii emoţionale, el poate percepe idei adînci şi subtilităţi" [8].

Pe de altă parte, pregătirea se continuă şi în timpul audiţiei, cu mare economie, prin oprirea audiţiei după unităţi logico-expresive, reluîndu-se unele elemente ale pregătirii anterioare, în vederea optimei înţelegeri a viitoarelor secvenţe ale audiţiei. Asemenea intervenţii trebuie să reprezinte o necesitate impusă de structura temei şi de „respiraţia" logică a copilului, să se înscrie într-o continuitate şi prin aceasta să ducă la adecvarea tonusului psihic al elevilor la sarcini.

La lecţiile în care pregătirea şi desfăşurarea audiţiei se desfăşoară în bune condiţii, dialogul-comentar urmează ca o „rotunjire", ca o împlinire a activităţii.

CONCLUZII

Mesajul audio al magnetofonului îşi împlineşte eficienţa numai cînd, selectat şi folosit cu grijă, după criteriile autenticului, varietăţii, structurii, adecvate scopului lecţiei, stimulează şi facilitează procedeele logico-didactice impuse de asimilarea noţiunii respective.

Mesajul autentic şi pregătirea audiţiei de către profesor ajută elevii să adopte o atitudine estetică ce potenţează operaţiile gîndirii şi relevă expresia specifică creaţiei populare orale.

---

[7] J. Bruner, *Profes obucenii*, Izd A P N R S F S R, 1962.

[8] Şt. Bîrsănescu, G. Văideanu, *Educaţia estetică*, Bucureşti E.D.P., 1961, p. 95—96.

РОЛЬ ЗВУКОВОЙ МАГНИТОФОННОЙ ПЕРЕДАЧИ В УСВОЕНИИ ПОНЯТИЙ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ

(Резюме)

Изучая роль звуковой магнитофонной передачи в усвоении некоторых понятий теории литературы, авторы пришли к выводу о том, что эта передача является эффективной только тогда, когда выходит за рамки сензориального и адаптируется логико-диактическим процессам, необходимым для выявления соответствующего понятия.

LE RÔLE DU MESSAGE AUDITIF DU MAGNÉTOPHONE DANS L'ACQUISITION DE CERTAINES NOTIONS DE THÉORIE LITTÉRAIRE

(Résumé)

Faisant des recherches sur le rôle du message auditif du magnétophone en vue de l'acquisition de certaines notions littéraires, les auteurs en concluent que ce message prouve son efficience alors que, par sa structure, il dépasse l'intuitif sensoriel et il est adapté aux processus logico-didactiques que la professeur emploiera pour dévoiler l'essence de la notion respective. La manière d'insérer le message dans la structure de la leçon et l'information esthétique contenue dans le message concourent comme facteurs essentiels dans l'acquisition des notions.

THE ROLE OF THE AUDIO-MESSAGE OF A TAPE RECORDER IN ASSIMILATING CERTAIN NOTIONS OF LITERARY THEORY

(Abstract)

An investigation into the role of the audio-message of a tape recorder has led the authors to the conclusion that such a message can only be efficient when and if it is something more than a mere mechanism, perceptible by senses, and is fully adapted to and integrated in the teaching techniques used by a teacher in order to explain a given notion. In other words, acquiring certain notions is conditional upon the way the message is integrated in the structure of the lesson and on the aesthetic information it contains.

Concepţia lui Ion P. Eliade despre educaţie şi învăţămînt

Lector univ. MARIN STOICA
Craiova

În mişcarea pedagogică progresistă, din deceniile VII—IX ale secolului al XIX-lea, stimulată de avîntul maselor populare pentru cultură, se încadrează şi Ion P. Eliade, care, însufleţit de dragostea pentru popor şi de dorinţa de-al ajuta luminîndu-l, s-a străduit să arate necesitatea instrucţiei şi educaţiei pentru dezvoltarea ţării noastre, să găsească principiile şi metodele cele mai potrivite de educaţie. Prin scrierile sale cu caracter pedagogic, el a pus în circulaţie, la noi în ţară, idei ale pedagogiei universale. Generalizîndu-şi propria experienţă şi, totodată, pe a acelor cadre didactice cu activitate rodnică în domeniul şcolii, el a contribuit la orientarea teoretică şi practică a gîndirii pedagogice progresiste din epoca sa. Aceasta credem că este semnificaţia lucrărilor lui Ion P. Eliade, şi din acest unghi trebuie să privim activitatea publicistică, pentru a explica mai bine una dintre perioadele importante ale constituirii gîndirii pedagogice româneşti.

Ion P. Eliade s-a născut la Braşov în anul 1827. Cu ajutorul studiilor şi lecturii din limbile germană şi franceză şi-a format o bogată cultură pedagogică-teoretică, acumulînd în acelaşi timp şi o experienţă practică, aplicînd cunoştinţele de pedagogie în munca de director de pension, de institutor, de revizor şcolar, de profesor de pedagogie între anii 1863—1880 şi de director al şcolii normale a „Societăţii pentru învăţătura poporului român" din Ploieşti. A publicat mai multe lucrări de pedagogie şi manuale şcolare, contribuind astfel la orientarea teoretică şi practică a institutorilor, a profesorilor şi a elevilor din şcolile normale, a familiei, precum şi a tuturor celor care se ocupau de educaţia maselor populare. Fără să aibă pretenţia de a fi scris o operă originală, în totalitatea ei, în anul 1868 a publicat lucrarea *Elemente de pedagogie şi metodologie teoretică şi practică*, apărută în mai multe ediţii. În prefaţa lucrării, el arată lipsa unor publicaţii în limba română, „care să precizeze principiile fundamentale ale unei bune şi reale educaţii şi care să arate metodele cele mai nimerite la propagarea cunoştinţelor şcolare" [1], subliniind că a scris această lucrare „sub influenţa mai multor pedagogi germani şi francezi şi pe baza experienţei dobîndită într-un timp îndelungat" [2].

Pentru a răspunde cerinţei obiective de organizare a şcolilor, I. P. Eliade a publicat în 1872 lucrarea *Şcoala primară şi conducătorul ei*, în care se găsesc preţioase indicaţii cu privire la modul de organizare a unei şcoli care să răspundă cît mai bine

---

[1] Ion P. Eliade, *Elemente de pedagogie şi metodologie teoretică şi practică*, Precuvîntarea (prefaţă), Ploieşti, 1868.

[2] *Ibidem*.

cerințelor pedagogice. Cartea cuprinde 5 părți: a) organizarea generală a școlii, b) disciplina, c) învățămîntul, d) datoriile învățătorului și e) materialul (construcția, mobilierul, igiena școlii). În 1873 a publicat *Desenul pentru școlile primare*, prin care urmărea să orienteze tineretul spre îndeletnicirile practice, dînd, în același timp, învățătorilor îndrumări metodice.

Idei interesante găsim și în lucrarea *Noțiuni de aritmetică* (1879), care are un caracter metodic. El indică volumul de cunoștințe necesare elevilor din clasele primare și necesitatea dezvoltării gîndirii prin predarea aritmeticii. Observînd caracterul de clasă al educației, a arătat că statul îi dă fiecărui cetățean „o educație conformă cu scopul său" [3].

O lucrare valoroasă a lui I. P. Eliade este *Istoria universală a pedagogiei* (1880). După ce analizează gîndirea și activitatea marilor pedagogi din apus, scoate în evidență contribuția adusă de Gh. Lazăr, G. Asachi, P. Poenaru, Eliade Rădulescu, A. Treb. Laurian, V. A. Urechia, A. Velini la dezvoltarea școlii românești. Acest capitol constituie și una dintre primele încercări de a prezenta istoria învățămîntului din țara noastră și are o mare valoare documentară pentru istoria pedagogiei românești.

Cu toate că *Istoria universală a pedagogiei* este o prelucrare după I. Paroz, nu lipsesc nici nota personală și poziția critică față de unele idei pedagogice din apus. Combătînd teoria educației negative a lui Jean J. Rousseau, arată că, „o educație cu totul negativă, cum reclamă Rousseau este imposibilă și Emil al său este în contradicție cu principiile sale".

Ion P. Eliade a militat și pentru un învățămînt care să corespundă cerințelor vieții sociale și a cerut ca aceasta să aibă o orientare cît mai realistă, prin introducerea în planul de învățămînt a științelor naturii și a fizicii. În acest scop, a publicat lucrarea *Elemente de științele naturii și fizice*, după P. Bert (1886). Manualul cuprinde în prima parte elemente de zoologie, de botanică și de mineralogie, iar în partea a doua noțiuni elementare de fizică, acestea fiind precedate de indicații metodice, ca: folosirea explicației, a experiențelor, a materialului intuitiv, precum și indicații de felul cum se alcătuiesc micile muzee școlare etc.

Activitatea publicistică desfășurată în paginile revistelor „Amicul școalei", „Școala română", „Tribuna școalei române", înființate și redactate de el în colaborare cu alții, ne ajută să înțelegem mai bine anumite aspecte ale aportului său la dezvoltarea mișcării și gîndirii pedagogice românești. În anul 1870, cînd împreună cu M. C. Florentin a înființat revista „Amicul școalei", pentru a veni în sprijinul părinților și învățătorilor, scria că în „România nu există nici o foaie pedagogică, care propagînd principiile educative și didactice să stabilească un echilibru între educație și instrucție și să prescrie rolul fiecăreia în viața omului" [4]. În articolele publicate, I. P. Eliade se referă la organizarea învățămîntului primar, la principiile și metodele de învățămînt, la necesitatea educației, la rolul învățătorului și al grădinițelor de copii. De remarcat sînt unele istorioare sau nuvele cu caracter moral și articolele de știință popularizată. Prin cronicile publicate în coloanele revistei, cerea lărgirea învățămîntului de toate gradele ca o necesitate obiectivă și dotarea școlilor cu baza didactico-materială necesară. „Chiar puținele școli ce avem n-au nici încă pînă astăzi localuri și mobilier în condițiunile cerute... de ce stăm pe loc și nu facem nimic" [5]. Deși în unele lucrări, despre care am vorbit, Ion P. Eliade este mai puțin original, totuși el a

---

[3] Ion P. Eliade, *Istoria universală a pedagogiei*, Ploiești, 1880, p. 21.

[4] „Amicul școalei", Foaie pedagogică, redactată în Ploiești de I. P. Eliade și M. C. Florentin, anul I, București, 1870, p. 1.

[5] „Tribuna școalei române", organ pedagogic, literar și științific, Ploiești, 15—30 martie 1855, p. 49, 51.

realizat o prelucrare originală, în sensul că a ales cu grijă și a sistematizat problemele educației și învățămîntului, adaptîndu-le la realitățile școlii românești din epoca sa, îmbogățindu-le pe baza experienței sale. De asemenea, este original în observațiile și ideile izvorîte din activitatea sa de profesor de pedagogie, de director și de inspector școlar. Altfel, nici nu putea să dea asemenea îndrumări metodice, care sînt bine ancorate în problemele școlii noastre.

Cu toate că Ion P. Eliade a gîndit de pe poziții idealiste, mai ales în problema ereditătii, în concepția sa filozofică despre natură găsim și elemente pozitive, determinate de progresul științelor naturii. Îndepărtîndu-se, oarecum, de concepția creaționistă a încercat să dea o explicație naturală originii scoarței pămîntului care la început era glob de materii topite, apoi s-a răcit, s-a strîns și s-a format prima crustă, după aceea apa, iar cînd căldura „a diminuat și mai mult", au apărut primele ființe vii [6]. Pentru a combate superstițiile care întunecă mintea omului, a explicat producerea fulgerelor, arătînd că acestea nu sînt altceva decît niște scîntei enorme [7], produse de ciocnirea a doi nori încărcați cu electricitate diferită. Interesante în această direcție sînt și articolele de știință popularizată, în care se referă la soare, lumină, calendar [8], respirație, purificarea aerului, încercînd să dea o explicație naturală și carbonului despre care afirma că „este baza solidă a vegetalelor" [9].

În concepția lui I. P. Eliade despre educație și învățămînt găsim multe idei progresiste. Astfel, în lucrările cu caracter pedagogic susține cu căldură necesitatea, puterea și rolul important al educației, pe care o considera „bunul cel mai prețios al umanității" [10]. Fără instrucție și educație, omul nu-și poate înțelege destinația sa și nici raporturile sale cu ceilalți oameni. Educația și instrucția sînt atît de necesare omului „ca și lumina și aerul" și prin urmare a neglija „educația junimei" înseamnă a omorî pe om și, totodată, societatea. Vrînd să convingă conducătorii de stat de importanța educației și de necesitatea pregătirii celor care fac educația, a pledat pentru ideea că fără instrucție n-ar fi fost posibil să se introducă „prosperitatea în țară, fericirea în familie, încrederea și onestitatea" [11]. Este, desigur, o exagerare a rolului educației, întrucît într-un stat bazat pe exploatare nu prin educație se ajunge la fericirea celor mulți, ci, mai întîi prin înlăturarea exploatării și a ignoranței. De remarcat la I. P. Eliade este încrederea în puterea educației și în caracterul ei democratic. Toți oamenii pot fi educați pentru că „fiecare om este primitor de educație; fiecare are dreptul la educație cum are dreptul și la viață" [12]. Deși reiese de aci necesitatea democratizării educației, aceasta nu se putea realiza în condițiile orînduirii capitaliste decît în mică măsură. În concepția lui, educația „este acțiunea creșterii unui copil și dezvoltarea facultăților sale fizice, intelectuale și morale pentru a le readuce la cel mai înalt grad de perfecțiune" [13]. Noțiunea de educație este greșit înțeleasă numai ca un proces de creștere spre un scop, iar dezvoltarea copilului nu se realizează pe linia unei preformări ereditare, mărginindu-se „în a susține, în a urma și ajunge natura în acțiunea sa" [14]. În raportul dintre cei trei factori care determină formarea omului: mediul,

---

[6] I. P. Eliade, *Elemente de științele naturale și fizice*, Ploiești, 1888, p. 12.
[7] *Ibidem*, p. 123.
[8] „Amicul școalei", anul I, 1870, p. 50.
[9] „Școala română", Organ al Societății corpului didactic din Prahova, Ploiești, 1882, p. 405, 428.
[10] I. P. Eliade, *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică*, Precuvîntare (prefață), Ploiești, 1891.
[11] *Ibidem*, *Precuvintare* (prefață).
[12] *Ibidem*, *Precuvintare* (prefață).
[13] *Ibidem*, p. 12 și 13.
[14] *Ibidem*, p. 17.

ereditate, educație, I. P. Eliade exagera rolul educației. Această concepție l-a dus și la încrederea nemărginită în puterea educației pe care o notează în prefața la Istoria pedagogiei.

Scopul educației în concepția sa pedagogică este formarea armonioasă a omului „pentru trebuințele societății" [15], pentru viața reală. În școală, dezvoltînd la copil facultățile fizice, intelectuale, morale și estetice, facem din el „un bun cetățean, un om virtuos, un tată de familie înțelept și econom, care să-și îndeplinească bine îndatoririle sociale" [16]. Ion P. Eliade cerea statului să acorde mare atenție educației și instrucției, deoarece prin intermediul lor se formează armonios cetățeanul cerut de societate. Este importantă o asemenea idee, deoarece el urmărea să învingă părerile acelora care considerau că rostul școlii este de a instrui, adică de a pregăti tînăra generație numai din punct de vedere intelectual. În munca de educație a copilului își exprima convingerea că trebuie să ținem seama „de legile ce urmează natura în dezvoltarea fizică și intelectuală a omului... de indicațiile naturii, de calitățile individuale ale copilului" [17]. Cerînd — ca și J. J. Rousseau și J. A. Comenius — să se respecte individualitatea copilului, îndemna educatorii să nu admită niciodată reguli absolute în educație, ci să studieze, să analizeze și să respecte particularitățile individuale ale elevilor. Deci, el cerea o educație diferențiată în funcție de vîrstă. Nu era de părere să i se dea copilului o educație exclusivă, ci educatorul să se silească a dezvolta în copil „toți germenii ce creatorul a depus în inima sa". Este evidentă aici o anumită influență a concepției sale mistice despre om. Exemplul educatorului este un alt principiu de educație; educatorul să nu cedeze cu ușurință în fața capriciilor copiilor, iar copiii trebuie încurajați și stimulați de către acesta. Pentru realizarea acestor „principii fundamentale de educație", cum le numește I. P. Eliade, este necesar: să alegem în scopul dezvoltării copilului obiectele de învățămînt care corespund mai bine „necesităților sale legitime"; să avem institutori care să știe să dea fiecărui copil „cultura proprie vocațiunii sale", să folosim în educație metodele cele mai potrivite pentru obținerea rezultatelor dorite; să avem părinți educatori bine calificați [18]. Merită să subliniem și importanța instructiv-educativă pe care I. P. Eliade o acorda jocului. El este printre primii în țara noastră care a scris despre Fröbel [19] și însemnătatea grădinițelor de copii, despre felurile jocului și importanța lor pentru dezvoltarea fizică și intelectuală, despre dezvoltarea organelor de simț și a spiritului de observație [20], despre necesitatea de a da copiilor jucării care să-i dezvolte intelectual și moral [21].

Pentru a da un caracter cît mai realist învățămîntului cerut de dezvoltarea forțelor de producție capitaliste, susținea ca, pe lîngă religie, să se dea atenție deosebită următoarelor obiecte de învățămînt: aritmetica aplicată la necesitățile practice, noțiuni de științe fizice și naturale; noțiuni de geometrie; elemente de cosmografie, elemente de agricultură și desenul liniar [22]. În vederea îmbunătățirii predării acestor discipline (aritmetică, desen, științe naturale și fizice) I. P. Eliade a alcătuit manuale însoțite de îndrumări metodice, care au fost de un real folos cadrelor didactice. Ele sînt, în același timp, un rezultat al generalizării experienței sale didactice.

---

[15] *Ibidem*, p. 15.

[16] I. P. Eliade, *Elemente de științe naturale și fizice*, Ploiești, 1886, p. 4.

[17] I. P. Eliade, *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică*, op. cit., ediția 1891, p. 17—18.

[18] I. P. Eliade, *Istoria universală a pedagogiei*, Ploiești, 1880, p. 315.

[19] „Școala română", Ploiești, 15 martie, 1884, p. 128.

[20] *Ibidem*, anul 1882, p. 29, 31, 163, 165.

[21] „Tribuna școalei române", 15—30 ianuarie 1885, p. 3.

[22] I. P. Eliade, *Școala primară și conducătorul ei*, București, 1872, p. 18.

Dintre laturile educației I. P. Eliade a pus accent deosebit pe educația fizică, intelectuală și morală. Prin educația fizică cerea să se urmărească „dezvoltarea treptată a corpului uman" [23]. În acest scop, recomanda folosirea rațională a hranei, a aerului, a somnului, a îmbrăcămintei, a jocului, a muncii raportate la vîrstă și a exercițiilor fizice.

Educației intelectuale, îi acorda un rol însemnat. Ridicîndu-se împotriva învățării mecanice, se adresa educatorilor spunîndu-le: „Faceți pe copiii voștri să se gîndească vorbind și să vorbească gîndindu-se, fixați atențiunea elevilor voștri, dezvoltați memoria, imaginația și rațiunea lor" [24]. Pentru dezvoltarea simțurilor, a gîndirii și a vorbirii, el îndemna pe educatori să-i deprindă pe copii să vadă, să audă, să cugete, să observe, să compare și să înțeleagă bine ceea ce memorează fiindcă altfel nu vor putea să țină minte cunoștințele. În scopul dezvoltării imaginației, recomanda poeziile, muzica și pictura [25].

Deși educația morală o concepea în spirit religios, totuși el a insistat să se formeze la elevi noțiuni precise despre legile fenomenelor naturii [26]. Se observă aici caracterul contradictoriu al gîndirii sale filozofice și pedagogice. Pornind de la concepția greșită că „în natura omenească predomină o fatală aplecare pentru rău" [27], recomanda diferite mijloace de educație morală. Cu toate că cerea să se educe oameni supuși orînduirii sociale existente în timpul său, înțelegea supunerea elevului nu ca o ascultare oarbă care să-l umilească, ci ca o disciplină înțeleasă de școlar. De aceea, recomanda educatorilor să aibă cerințe ferme, dar înțelese de elevi, să comande cu iubire și să nu recompenseze elevii pentru supuneri, ci doar să le arate mulțumirea.

În educația morală un rol important atribuia familiei, unde copilul „se dezvoltă la razele binefăcătoare ale iubirii materne" [28]. Așa se explică de ce el susținea dreptul femeii de a urma școlile de toate gradele, fiindcă „printr-o instrucțiune superioară a femeii române statul are a cîștiga în toate privințele" și de aci necesitatea de a face accesibilă această instrucțiune și „fetelor fără mijloace" [29]. Sentimentul dragostei de patrie nu trebuie să lipsească din conținutul educației morale, ci prin educație să urmărim formarea unui cetățean gata să contribuie cu toate forțele sale la binele societății și deprins a sacrifica interesul său personal, fericirii generale [30]. Evident, nu poate fi vorba la I. P. Eliade decît de un patriotism limitat. El n-a stabilit o legătură între educația patriotică și lupta maselor populare pentru libertate și progres, dar a atras atenția educatorilor ca sentimentul dragostei față de patrie „să nu degenereze în ură și netoleranță față de alte națiuni sau popoare" [31]. Pentru educația patriotică a elevilor indica studiul istoriei și geografiei patriei, poeziile și cîntecele naționale, care ne „amintesc de patriotismul părintesc", datinele, costumele, proverbele, legendele poporului nostru.

Disciplina, în concepția despre educație a lui I. P. Eliade, era un mijloc important, care asigura desfășurarea în bune condiții a procesului de învățămînt. Ocupîndu-se de metoda aprobării și dezaprobării faptelor, fixa anumite cerințe pentru apli-

---

[23] I. P. Eliade, *Elemente de pedagogie și metodologie teoretică și practică*, Ploiești, 1891, p. 22.
[24] *Ibidem*, p. 51.
[25] *Ibidem*, p. 52, 53, 56, 57, 60.
[26] *Ibidem*, p. 100, 101.
[27] *Ibidem*, p. 64.
[28] *Ibidem*, p. 104.
[29] I. P. Eliade, cronica „Tribuna școalei române", din 15—30 ianuarie 1885, p. 26, 27.
[30] *Ibidem*, p. 106.
[31] *Ibidem*, p. 168.

carea pedepselor. Ca să aibă rol educativ, pedeapsa trebuie astfel aplicată, considera el, încît elevul să fie mustrat de conștiința sa atunci cînd a greșit; educatorul să nu dea pedepselor caracterul unei răzbunări și nici să nu facă abuz de ele, iar pedepsele să nu lovească în sănătatea elevului, în demnitatea acestuia și să nu-l înjosească.[32] După ce recomandă pedepsele care pot fi folosite și subliniază caracterul lor umanitar, insistă să nu se facă abuz de recompense materiale care contribuie la formarea unor deprinderi negative. Recompensele recomandate de el aveau un rol stimulator, cu efecte pozitive în educația elevului.

I. P. Eliade a reflectat și asupra problemelor de pedagogie generală pe care o considera, pe de o parte, știință, avînd ca scop de a studia legile, principiile și normele procesului instructiv-educativ, iar pe de altă parte, o artă, dacă ne referim la aplicarea acestora în practica școlară. Instrucția și educația sînt strîns legate între ele — după cum „instrucțiunea nu poate exista de sine asemenea și educațiunea nu poate fi înțeleasă fără instrucțiuni"[33]. Pentru a se desfășura în mod sistematic procesul instructiv, el considera necesar să se țină seama de anumite principii[34]. După părerea sa, la baza **muncii învățătorului** trebuie să stea interesul și dragostea față de profesie, pregătirea temeinică, transmiterea clară, interesantă și plăcută a cunoștințelor, folosirea de metode și procedee variate, pentru a nu șabloniza lecțiile.

Forma sau sistemul Beel-Lancaster o găsea necorespunzătoare, pentru că ea constituie mai mult „un exercițiu mașinal" care nu duce la dezvoltarea intelectuală[35]. În lucrarea **Școala primară și conducătorul ei**, analizînd avantajele și dezavantajele „metodului mutual" și „metodului simultan", pledează în favoarea „metodului mixt", a cărui eficiență se străduiește s-o demonstreze. În coloanele revistelor vremii a combătut „lipsa de metodă și de unitate în instrucțiunea primară"[36]. Din cauza uniformității în predare, unii învățători prelungeau exercițiile gramaticale în detrimentul lecturii sau al calculului; alții sacrifică poate cele două studii în favoarea aritmeticii[37]. Datorită lipsei unei metode eficiente unii învățători cereau elevilor ca la limba română „să reciteze niște formule reci și pentru micile lor capete fără sens", iar în studiul istoriei îi sileau să memoreze „o adunătură confuză de date și fapte"[38]. Care erau rezultatele? În unele cazuri, după 4—5 ani de învățătură, elevii ieșeau tot atît de ignoranți precum au fost și la intrarea lor în școală[39].

În manualele școlare elaborate, I. P. Eliade a dat îndrumări prețioase cu privire la predarea unor obiecte de învățămînt. I. P. Eliade cerea ca predarea istoriei să nu se rezume la o simplă narațiune a faptelor, ci să aprofundeze cauzele care au provocat diferite evenimente istorice, mergînd pînă la originea acestora[40].

Pentru predarea aritmeticii indica explicația clară, intuiția, comparația și da exemple practice pentru formarea unor noțiuni ca, de exemplu: număr concret și abstract, unitate, sistem metric etc. Important este faptul că fiecare capitol cuprinde: exerciții intuitive, explicări necesare, reguli și deprinderi de a rezolva diferite exerciții sau probleme.

---

[32] *Ibidem, p. 168.*

[33] I. P. Eliade, *Epistolă deschisă către domnii învățători*, în „Amicul școalei", anul I, Ploiești, 1870, p. 34.

[34] *Ibidem*, p. 118, 130.

[35] *Ibidem*, p. 139, 145.

[36] Ion P. Eliade, *Școala sau învățămîntul primar*, „Amicul școalei", anul I, București, 1870, p. 12.

[37] *Ibidem*, p. 11.

[38] *Ibidem*, p. 11.

[39] *Ibidem*, p. 11.

[40] *Ibidem*, p. 389.

Interesante și utile sînt și cerințele pe care le recomandă lecturii : să fie corectă și pe înțelesul elevilor ; învățătorul să citească și să facă exerciții de citire cu elevii. Scrierea să fie corectă, ușoară și estetică, iar la gramatică să nu se predea abstract, ci să se facă analogie privind sensul cuvintelor, să se analizeze exemplele pentru formularea regulilor gramaticale și să se explice semnele ortografice.[41] Aceste indicații metodice, multe dintre ele formulate pe baza experienței practice, au fost de un real folos cadrelor didactice din vremea sa.

★

Meritul lui Ion P. Eliade constă în faptul că în activitatea sa didactică a popularizat și aplicat ideile pedagogice înaintate ale timpului său la realitățile școlii noastre, iar pe baza teoretizării propriei experiențe și a cadrelor didactice cu o rodnică activitate în învățămînt a sintetizat aceste idei înaintate, îmbogățindu-le în lumina cerințelor culturale ale poporului nostru, pe care apoi le-a redat în lucrările sale, într-o formă corespunzătoare specificului școlii românești.

Deși iluminismul său este de esență idealistă, prin literatura pedagogică pe care ne-a lăsat-o și prin activitatea sa pedagogică, I. P. Eliade se situează în rîndul oamenilor de școală înaintați din epoca sa, care au luptat pentru luminarea poporului prin școală și au participat direct la cristalizarea unei mișcări pedagogice naționale. În anii de după unire, lucrările sale au însemnat o prețioasă contribuție la constituirea pedagogiei românești.

[41] I. P. Eliade, *Școala primară și conducătorul ei*, București, 1872, p. 60–63.

Din presa pedagogică de altădată

Folosirea metodelor pe predare care să sporească eficiența procesului instructiv-educativ a constituit o preocupare importantă și continuă a oamenilor de școală din țara noastră.

Prezentăm cîteva fragmente din articole și studii apărute în revistele de pedagogie, fragmente care subliniază atît experiența autohtonă în această direcție, cît, și cunoașterea și aplicarea — adaptate la condițiile proprii ale școlii românești — a celor mai noi metode de predare utilizate în țările cu o bogată tradiție pedagogică și metodică.

Alegerea metodei celei mai potrivite în predarea lecțiilor. „Cînd predăm o lecțiune la copii nu avem altceva de scop decît să le împărtășim oarecare idei într-un chip mai lesnicios, mai bine și într-un timp mai scurt. Cu alte cuvinte cînd predăm o lecțiune trebuie să ne gîndim care este metodul cel mai bun în predarea materiilor de studiu, cum am putea să facem ca ideile împărtășite copiilor să se întipărească mai bine în mintea lor și în sfîrșit ce mijloc să întrebuințăm, ca să ne folosim cît se poate mai bine de timpul hotărît pentru predare adică să nu perdem nici un minut fără ca copiii să nu fie ocupați și totodată să se poată ține bine disciplina în școală".

Din articolul *Cum să se predea lecțiunile în școala primară ?*, în revista „Învățătorul Bucureștean", III, nr. 3, 1 oct. 1879, p. 50.

In activitatea lor, învățătorii trebuie să aibă metodă. „Ceea ce lumea cere mai cu insistență de la educatorii de profesiune, de la învățători, este să aibă metod. Cei mai mulți dintre învățători însă, dacă cred a se putea lăuda cu ceva, apoi nu fac decît a se referi la metodul lor...

Nu e vorbă, metodul e în adevăr un lucru mare în sfera instruirii tinerimii. El este, ca să zicem așa, mijlocul ce face posibil învățătorului de a influența asupra elevului pentru a-i promova dezvoltarea, cultura lui. Neavînd metod învățătorul se poate compara cu un ostaș lipsit de deprinderea de a mănui arma. Un învățător poate să aibă cea mai mare bunăvoință și cel mai înflăcărat zel de a-și împlini chemarea, dar, dacă nu va avea metod, influențarea elevului din partea lui va avea un rezultat foarte problematic...

Stabilind însă adevărul, recunoscut aproape în general, că nici vorbă nu poate fi de o instruire cu bun succes a tinerimii fără metod, trebue totodată să constatăm că oricît este de important metodul, totuși nu e unica și nici măcar principala condițiune, de la care atîrnă deplina dezlegare a problemei învățămîntului. Cei ce prin urmare nu știu să vorbească, decît tot numai de metod și iarăși de metod, se arată, ca să nu zicem mai mult, preocupați și unilaterali în judecata lor.

Personalitatea învățătorului e bunăoară un factor cu o înrîurire cel puțin tot atît de mare ca și importanța metodului".

I. Popescu (Sibiu), *Despre metodele de învățămînt*, în „Educatorul", ziar pedagogic și literar, an. I, nr. 13, 1883, p. 97.

Învățătorul să cîștige atenția copilului printr-o metodă bună. „Adeseori am observat cum, copilul mic, neștiutor de carte, dorește să ajungă și el să cetească și să scrie. Abia apucă să-i vină timpul să meargă la școală, ca să învețe a ceti și scrie.

Cu acest dor și plăcere pășește copilul pe pragul școlii. Însă îndată ce se poticnește de greutățile mari de la început ale cetitului și scrisului, începe a se dezgusta,

plăcerea dispare și dorul se potolește, pînă va ajunge a se deprinde cu această meserie foarte grea pentru copilul începător.

Rostul școalei și chemarea învățătorului e ca prin o metodă bună de predare a-l recîștiga pe copil și a-i ști reda plăcerea de a ceti și scrie. Ținînd cont că copilul are mare trebuință de această plăcere și fiind cetirea un mijloc foarte important la înmulțirea cunoștințelor, drept aceia învățătorul trebuie să năzuiască încontinuur ca să deștepte în copil gustul de cetit și scris, și astfel apoi a-l deprinde pînă va ajunge copilul la o cetire logică și estetică, precum cere și programa analitică a cursului primar.

Tehnica cetitului în școala primară e una din problemele cele mai grele de dezlegat și depinde foarte mult de dexteritatea și dibăcia învățătorului dovedită cu ocazia predării Abecedarului și a Cărții de cetire".

Învățător Daniil Ordean, *Technica cetitului în școala primară*, în „Amicul Școalei", revistă pedagogică-culturală-socială, Aiud, an. II, nr. 8, 18 februarie 1926, p. 57.

Metodă personală pentru memorizarea în școala primară. „Ani de zile am obținut în școalele primare în care am funcționat rezultate atît de îmbucurătoare în predarea bucăților de memorizare, încît nu mă pot reține de a nu le comunica și colegilor.

Memorizăm în special poeziile.

Poezia trebuie să exerciteze și să îmbogățească memoria, să farmece sufletul și să înobileze simțirea. Dacă aceste scopuri sînt deopotrivă urmărite și dacă învățătorul are și darul de a preda metodic, atunci calea sufletelor i s-a deschis și lecția de memorizare se transformă într-o oră de poezie a vieții și pentru dînsul și pentru elevi.

Cîtva timp am predat poeziile după tipicul metodicelor. Îmi amintesc cu adevărat cutremur cum schilodeam niște minuni de poezii, fragmentîndu-le, analizîndu-le și chinuind apoi copiii pînă la complecta istovire ca să le învețe strofă cu strofă. Ei bine nu știu alt metod mai sigur pentru a tîmpi nu numai memoria copiilor, dar și orice înmugurire a simțirei pentru frumosul exprimat în versuri.

Metodul la care am ajuns și despre care mai tîrziu am auzit că se apropie de acela practicat în vestitele școale de aplicație de la Iena, — desigur acolo va fi perfect — este următorul:

Învățătorul începe cu copiii o convorbire cît mai atrăgătoare în legătură cu cuprinsul poeziei, fără să li se spună ce scop se urmărește. Copiii se lasă ușor antrenați într-o asemenea conversație. Cînd învățătorul crede că înțelegerea poeziei se poate face fără ajutorul analizei, le spune că lucrurile despre care au vorbit sînt mai bine și mai frumos exprimate în poezia pe care o are de tratat.

Învățătorul citește poezia; de preferat s-o reciteze. Copiii îl ascultă cu cărțile închise și dacă citirea este clară și expresivă, copiii o ascultă ca vrăjiți de farmecul versului. În liniștea cea mai profundă elevii vor ceti singuri, odată, poezia".

D. Greja, *Memorizarea în școala primară* (clasele III și IV), în „Învățătorul", Cluj, VIII, nr. 4, 25 aprilie 1927, p. 136—137.

OCTAVIAN IONESCU

Observaţii cu privire la predarea primelor cunoştinţe de aritmetică la clasa I

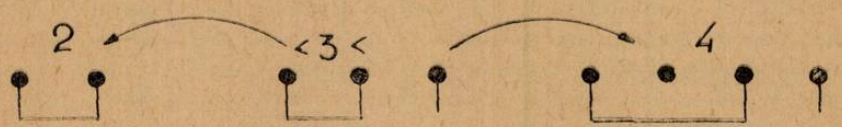
— Numerele de la 1 la 10 —

Elaborarea unor metode raţionale de instruire, care să permită o creştere evidentă a eficienţei procesului de învăţămînt, impune cu necesitate cunoaşterea mecanismului psiho-fiziologic al învăţării. Totodată, se constată că asimilarea cunoştinţelor este mult înlesnită dacă înţelegerea — ca fenomen psihic — se realizează printr-o cunoaştere aprofundată şi multilaterală a obiectului studiat. Obiectele şi fenomenele se caracterizează prin numeroase detalii care, alături de însuşirile esenţiale, au o deosebită importanţă pentru procesul cunoaşterii. De asemenea, ele se găsesc prinse în relaţii variate şi complexe, care le plasează într-o anumită ordine logică a realităţii — ordine care justifică de fapt şi necesitatea existenţei lor. Prezintă interes deosebit studierea, în acest sens, încă din clasa I, a fenomenelor aritmetice. Primele cunoştinţe de aritmetică prevăzute în programă privesc cunoaşterea numerelor de la 1 la 10.

Se ştie că, din necesitatea de orientare în mulţimea obiectelor şi a fenomenelor, *a fost creat numărul, ca mijloc care a înlesnit acţiunea de cunoaştere a omului.* Datorită numărului, care reprezintă o anumită cantitate de unităţi, mulţimea obiectelor şi fenomenelor este segmentată pe grupe cunoscute. Dar numărul este folosit nu numai pentru a se cunoaşte o mulţime de obiecte sau fenomene — ci mai ales se operează cu el în diferite situaţii impuse de necesităţile vieţii sociale. De aceea, numerele, tocmai pentru că sînt concrete — reprezentînd cantităţi cu mărimi diferite ce se condiţionează — se prind între ele în relaţii complexe din care reiese valoarea lor. Valoarea — dînd o semnificaţie superioară numărului — reprezintă latura sa esenţială. În activitatea de instruire se pune accentul pe latura concretă a numărului — adică elevul începător este învăţat să recunoască numărul unităţilor, al unei mulţimi ; mai puţină atenţie se acordă formării noţiunii de valoare a numărului, prin cunoaşterea diferenţelor de mărime dintre numere — diferenţe ce determină existenţa, între aceste numere, a unor legături variate şi complexe.

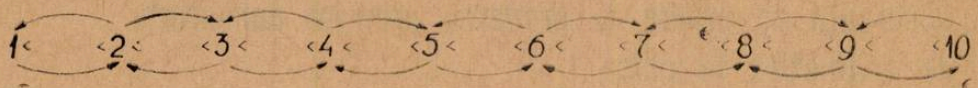
Cele 10 numere sînt, prin structura lor, elementele de bază ale numerelor următoare şi, datorită faptului că sînt cele mai mici, formate numai din unităţi, se leagă între ele alcătuind o realitate oarecum deosebită de celelalte. Elevul începător trebuie să înţeleagă că aceste numere se găsesc într-un sistem de relaţii, care reliefează valoarea, interdependenţa şi ordinea lor.

Cele mai simple legături sînt cele care leagă un număr de cel anterior şi de cel următor — adică fiecare număr, în comparaţie cu numerele alăturate, este mai mare sau mai mic cu o unitate. Această legătură este observată de elev, comparînd grupele respective :



Numărul 3 — de exemplu — este mai mare decît 2 cu o unitate, iar față de 4 este mai mic tot cu o unitate.

Pe măsură ce numerele sînt cunoscute de elev, legăturile se pot ilustra folosindu-se numai reprezentarea lor grafică, în șirul natural.

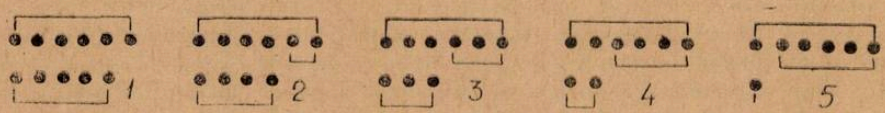


Aceste legături sînt cele mai simple — adesea ușor sesizate și reținute. Cunoașterea lor reprezintă cunoștințe simple și incomplete, pe care elevul — în multe cazuri — și le însușește fără sprijin și, de aceea, le posedă cînd intră în școală. Activitatea instructivă precizează numai aceste legături simple. De aceea, noțiunea de număr are un conținut sărac, valoarea numerelor rămîne slab conturată, iar efortul și atenția elevului sînt îndreptate mai ales pentru formarea deprinderii de a scrie cifra. Ca urmare, elevul atribuie mai multă importanță cifrei, pe care o confundă de multe ori cu numărul, întîmpină greutăți în cunoașterea numerelor, manifestă nesiguranță, confundînd mărimea lor.

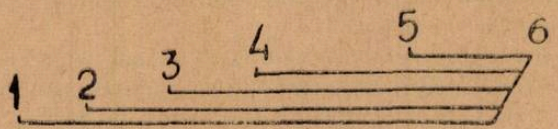
Aceste neajunsuri sînt mai vizibile în colectivele formate din elevi care, în condițiile vieții de familie, nu se bucură de preocupări deosebite pentru studiu.

Prezentarea aceasta simplă a numerelor nu este suficientă pentru a fi reținute în mod conștient și în special pentru a opera cu ele. De aceea, elevul apelează mai mult la memorie, care, fiind prea solicitată, reținerea devine defectuoasă.

Numerele se găsesc, însă, în relații mult mai complexe și cunoașterea acestora înseamnă de fapt cunoștințe corespunzătoare. Legăturile ce urmează să fie cunoscute sînt acelea care leagă numărul învățat de toate numerele anterioare care au o valoare mai mică. Pentru ca aceste legături să fie sesizate, se compară grupele respective. De exemplu, grupa de șase obiecte se compară cu fiecare grupă ce reprezintă numerele mai mici.



Din această comparație, elevul vede că numărul 6 este mai mare, pentru că acesta reprezintă mai multe unități: față de 5, are cu o unitate mai mult, deci este mai mare cu o unitate, iar față de 4, are cu două unități mai mult, fiind mai mare cu două unități. Important este ca aceste legături să fie stabilite, în absența obiectelor, numai în prezența semnelor grafice respective.

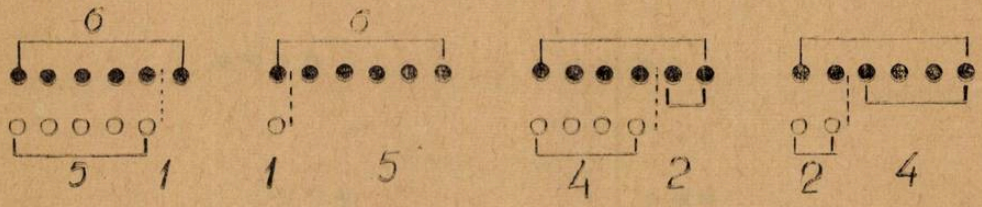


În schemă, elevul trebuie să vadă legătura dintre valoarea numărului și poziția sa în șirul natural. De pildă, numărul 6 este cu atît mai mare în comparație cu cele anterioare, cu cît acestea au o poziție tot mai îndepărtată; numărul 5, fiind cu o unitate mai mic, se află așezat alături de 6, iar numărul 1, avînd cea mai mică valoare, ocupă cea mai depărtată poziție față de 6.

De asemenea, elevul trebuie ajutat să observe că aceste legături creează două situaţii care au două laturi opuse.

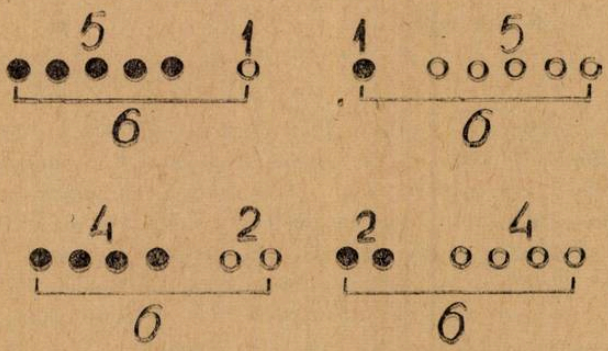
Prima: numărul 6 este mai mare cu o unitate faţă de 5, iar faţă de numărul 1 este mai mare cu 5 unităţi.

A doua: faţă de numărul 4 este mai mare cu 2 unităţi, iar faţă de numărul 2 este cu 4 unităţi mai mare.

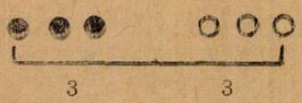


Prezentarea elementelor cu caracter opus, care se găsesc în numeroase situaţii, are o importanţă deosebită în procesul cunoaşterii numerelor.

Legăturile unui număr cu cele anterioare arată şi componenţa lui. De exemplu, dacă numărul 6 este mai mare decît 5 cu o unitate, şi, invers, faţă de 1 este mai mare cu 5 unităţi, el se formează din 5 la care se adaugă 1 unitate, şi, invers, din 1 la care se adaugă 5 unităţi.



În situaţiile arătate mai sus, elevul observă şi inegalitatea grupelor din componenţa numărului 6: una este mai mare faţă de cealaltă. Dar în situaţia următoare, cele două grupe sînt egale:



Sînt, însă, şi numere în care cele două grupe componente sînt numai neegale — 1, 3, 5, 7, 9.

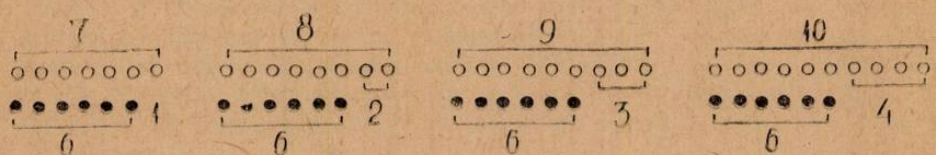
Important este ca elevul să vadă interdependenţa dintre aceste două grupe componente: dacă una se măreşte cu o unitate, cealaltă se micşorează tot cu o unitate. Această condiţionare este observată folosindu-se un joc cu beţişoare; despărţind, de exemplu, 6 beţişoare în două grupe, la început una va fi cea mai mică, cuprinzînd 1 beţişor, iar cealaltă grupă va fi cea mai mare, cuprinzînd restul beţişoarelor. Prin deplasarea a cîte un beţişor din grupa mare către grupa mică, elevul constată

o dinamică a grupelor — cea mare se micșorează treptat, ca să se mărească grupa mică :

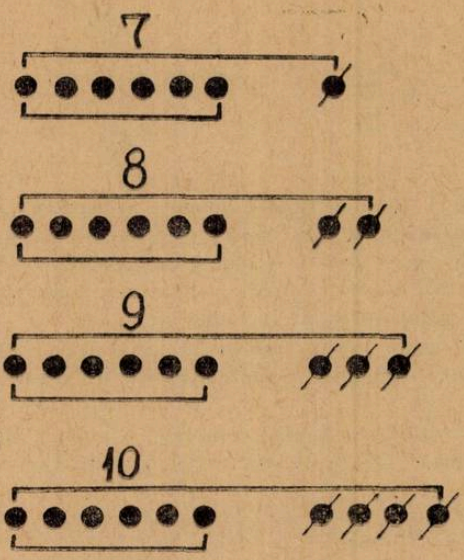
În acest fel, în ultima situație se obține o valoare inversă a celor două grupe față de situația inițială. Se observă, de asemenea, că în cazul numărului 6 se pot forma cinci situații ; comparîndu-le însă, valoarea grupelor diferă numai în primele trei situații, iar următoarele două sînt aceleași grupe ca în primele două situații. Deosebirea constă numai în poziția diferită a grupelor : în primele două situații, grupa mică se află în primul loc, iar în ultimile două situații, se află în al doilea loc. Elevul află, deci, că — pe lîngă valoarea numerelor — prezintă importanță și poziția pe care aceste numere o ocupă atunci cînd se operează cu ele. Elevul va reuși, mai tîrziu, să folosească această caracteristică în bune condițiuni.

De asemenea, manevrarea bețișoarelor în acest joc, urmărirea situațiilor ce se formează, creează condiții favorabile dezvoltării capacității de înțelegere și de cunoaștere, corespunde caracterului dinamic și dialectic al gîndirii ; elevul reușește să vadă existența elementelor cu caracter invers între situațiile create.

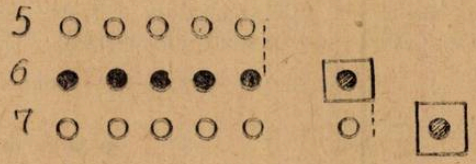
Pe măsură ce numărul, în exemplul dat numărul 6, este depășit prin cunoașterea numerelor următoare, elevul trebuie să vadă și legăturile dintre numărul 6 și cele următoare — legături de natură inversă — de data aceasta numărul 6 fiind mai mic decît următoarele. Mînuind obiecte, elevul compară grupele respective și constată :



În aceste două situaţii, numărul 6 se obţine prin eliminarea acelor unităţi prin care numerele mai mari îl depăşesc :

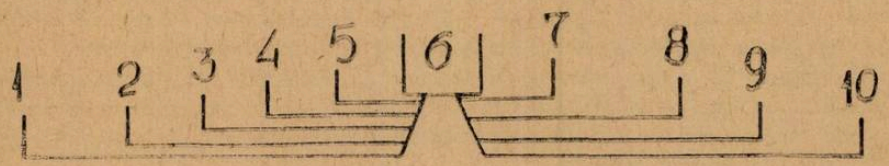


În felul acesta elevul află că fiecare din numerele de la 1 la 10 este mai mare decît cele anterioare şi, în acelaşi raport, mai mic decît cele ce-l urmează. Comparînd grupul de 6 obiecte cu grupul de 5 şi 7 obiecte, elevul află că faţă de 5 este mai mare cu o unitate, iar faţă de 7 este mai mic tot cu o unitate :



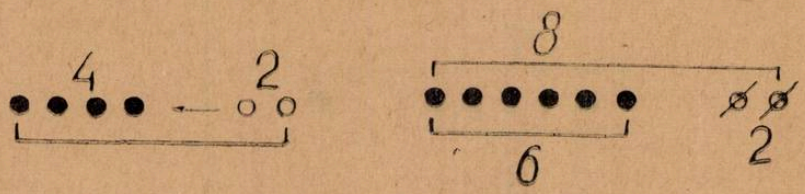
De asemenea, numărul 6 este mai mare sau mai mic cu 2 unităţi faţă de 4 şi 8 ; cu 3 unităţi faţă de 5 şi 8 ; cu 4 unităţi faţă de 8 şi 10 ; cu 5 unităţi faţă de 1.

În reprezentarea grafică, elevul constată că numărul 6 este mai mare faţă de numerele care, în şirul natural, îl preced şi mai mic faţă de cele ce-l depăşesc :



Pe măsură ce numerele se depărtează de numărul 6, ca poziţie, acesta devine tot mai mare faţă de cele anterioare şi tot mai mic faţă de cele ce-l urmează.

Ca urmare, numărul 6 se obține pe două căi: fie mărind pe cele mai mici, fie micșorînd pe cele mai mari:

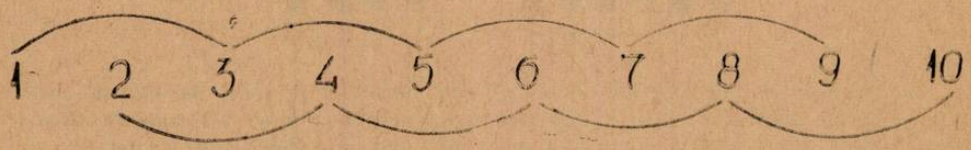


În asemenea legături se află fiecare număr și acestea trebuie cunoscute de elevul începător. Viitoarele cunoștințe, mai complexe, devin accesibile datorită cunoașterii aprofundate, în sensul arătat, a numerelor primului ciclu — de la 1 la 10.

Pe lîngă aceste legături în care se prind și se fixează numerele ca într-o plasă, elevul trebuie să cunoască și însușirile lor și anume:

— Locul pe care-l ocupă fiecare număr în șirul natural depinde de mulțimea pe care o reprezintă (de exemplu, numărul 6 are 6 unități și ocupă locul al șaselea).

— Unitățile se pot grupa în perechi complete și incomplete, de unde existența celor două feluri de numere: cu soț și fără soț — numere care au o anumită poziție în șirul întreg.

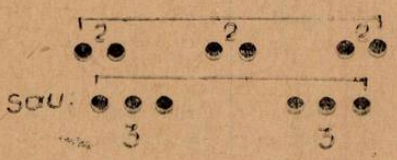


— Unitățile unui număr se pot găsi într-o singură grupă sau în mai multe grupe:

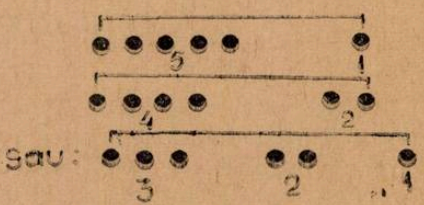
a. Cînd ele se găsesc într-o grupă, se însemnează cu cifra corespunzătoare.

b. Cînd se găsesc în mai multe grupe egale sau neegale, numărul se mai poate însemna și cu cifrele corespunzătoare valorii numerelor respective:

grupe egale



grupe neegale



Elevul trebuie obișnuit, deci, să recunoască un număr și în prezența componentelor sale. În felul acesta se înlesnește înțelegerea mecanismului operațiilor aritmetice, iar mai tîrziu, elevul va găsi logic să lucreze și cu operații neefectuate.

Cunoașterea în sensul arătat se realizează cu necesitate. De aceea, cînd nu este dirijată, cunoașterea se realizează și de la sine. În acest caz însă este necesară o perioadă îndelungată, se dezvoltă dezorganizat și la întîmplare, de multe ori fără o participare activă a conștiinței.

Sistemul respectiv de cunoștințe se formează de la sine și atunci cînd procesul de instruire simplifică noțiunile, le schematizează sau le prezintă într-o formă empirică.

Prin cunoaşterea numerelor în sensul arătat, materialul didactic îşi întregeşte semnificaţia: nu se foloseşte numai pentru a constata cum se formează numărul adăugînd cîte o unitate la cel precedent şi nici numai pentru recunoaşterea grupelor de obiecte, ci şi pentru a stabili sistemul de relaţii ale numărului cu celelalte numere.

Multitudinea şi diversitatea materialului didactic care se foloseşte de obicei în predarea numerelor abate atenţia elevului de la fondul principal de idei, deoarece formele noi, culorile variate ale materialului didactic folosit, exercită o influenţă mai puternică asupra atenţiei decît semnificaţia demonstraţiei şi sesizarea legăturilor dintre numere. Elevul trebuie obişnuit cu un anumit fel de obiecte, pentru ca astfel acestea să nu-i mai solicite interesul, să le considere numai ca mijloc de sprijin în activitatea sa intelectuală. Pentru reprezentarea grafică, cea mai indicată formă o constituie cercul, forma rotundă producînd o imagine vizuală puternică etc.

Din acelaşi motiv, trebuie luat în considerare şi coloritul materialului. Cele mai indicate culori sînt cele care contrastează la maximum — alb şi negru — precum şi culoarea roşie.

De asemenea, prezintă importanţă deosebită şi poziţia obiectelor, adică grupate sau izolate pe unităţi. Se ştie că gruparea obiectelor înlesneşte numărarea, precum şi cunoaşterea unui număr mare de obiecte. A învăţa pe elev să lucreze cu obiecte grupate constituie şi o necesitate psihică. Dacă grupul cuprinde multe obiecte, elevul întîmpină greutăţi în recunoaşterea numărului respectiv. Elevul poate învăţa uşor numerele pînă la cinci şi datorită faptului că au unităţi puţine. Identificarea lor rapidă este posibilă, deoarece, o dată cu imaginea vizuală, apare aproape simultan şi recunoaşterea numărul respectiv. Numerele mari 6, 7, 8, 9, 10 sînt recunoscute cu întîrziere, deoarece între imaginea vizuală şi recunoaşterea numărului există o diferenţă de timp, care devine cu atît mai mare cu cît unităţile sînt mai numeroase şi au o poziţie necorespunzătoare, adică sînt aşezate orizontal, cu distanţă egală între ele: ● ● ● ● ●

Pentru a înlătura acest neajuns, pentru a recunoaşte repede şi cu uşurinţă un număr mare de unităţi, este indicat să se folosească avantajul ce-l prezintă numărul redus de unităţi şi, prin urmare, să se aşeze unităţile pe grupe distanţate. Grupa cea mai mare poate fi formată din 4 sau 5 unităţi, iar poziţia cea mai avantajoasă este:

O dată obişnuit cu raportul dintre numărul de unităţi şi poziţia lor în grupă, elevul nu mai găseşte necesar să numere unităţile pentru recunoaşterea numărului 4 sau 5. Cînd vede grupul de obiecte sau desene, el ştie ce număr reprezintă. Folosindu-se acest grup în aşezarea unităţilor unui număr mare, ca de exemplu numărul 8, atenţia elevului este îndreptată către numărul grupelor, asociind două grupe de cîte patru unităţi:

Astfel se înlătură decalajul de timp dintre imaginea vizuală și recunoaștere. De asemenea, obișnuința de a lucra cu grupe este necesară și pentru a înlătura tendința dăunătoare a elevului de a izola unitățile, ca să le numere. Încă de la primele numere, elevul trebuie obișnuit să recunoască numărul indiferent de poziția obiectelor sau a desenelor, precum și să le așeze în diferite poziții.

CONCLUZII:

1. Cunoașterea numerelor de la 1 la 10 în sensul arătat este completă și deci corectă, prezentînd următoarele avantaje:

— Corespunde logicii unei realități și de aceea înlesnește procesul psihic al înțelegerii, asigurîndu-se astfel condiții optime cunoașterii și, ca urmare, permite însușirea firească a cunoștințelor.

— Corespunde caracterului dinamic și dialectic al gîndirii.

— Se prind pe planul conștiinței multiple aspecte ale realității — aspecte care par că au un caracter de amănunt — lipsite de importanță, motiv pentru care sînt lăsate de obicei să fie subînțelese de elev.

— Se cunosc elemente contradictorii din componența unui fenomen, încă de la aceste cunoștințe elementare.

— Se stimulează operațiile activității mintale, micșorîndu-se, într-un timp scurt, caracterul concret al gîndirii și astfel dispare din vreme necesitatea de a folosi obiecte concrete ca sprijin în recunoașterea numerelor și apoi în efectuarea operațiilor aritmetice.

— Se dezvoltă capacitatea elevilor de a vedea realitatea ca un complex de relații și de a observa cele mai subtile modificări ce intervin precum și semnificația acestora.

2. Consider că simplificarea și fărîmițarea realității, cu scopul de a o face accesibilă, o denaturează, minimalizează forța de pătrundere a gîndirii elevului, limitează cîmpul de acțiune al activității mintale. Cunoașterea realității în complexitatea sa, prin dezvăluirea tuturor însușirilor, în cele mai mici amănunte, permite gîndirii să accepte în mod logic, ca necesare, multitudinea acestora și deci să le rețină cu ușurință și în mod trainic, dezvoltă capacitatea intelectuală de a cuprinde, în ansamblu și în amănunt, realitatea, prin stabilirea relațiilor corespunzătoare între acestea, asigură dezvoltarea optimă a capacității de asimilare.

MARIA RADU
Școala generală nr. 87-București

Modernizarea predării limbii franceze la clasa începătoare

Este știut că baza învățării unei limbi se pune în clasa începătoare, mai ales printr-o însușire temeinică a unei pronunții corecte și a unei intonații caracteristice limbii respective. Formarea deprinderilor de pronunție corectă este un proces de durată, care cere pricepere, tact și răbdare.

Metodele zise „clasice" sau „tradiționale", punînd chiar de la început sau prea de timpuriu textul scris sub ochii elevului, nu dau importanța cuvenită formării de

noi reflexe auditive, ceea ce duce de obicei la greşeli grave de pronunţie şi la o intonaţie incorectă. Aceste serioase lacune continuă apoi pînă la sfîrşitul studiilor, deoarece corectarea „pe parcurs" nu dă rezultate. Un cercetător francez, expunînd metoda sa experimentală, atrage atenţia asupra pericolului „de a lăsa să se încrusteze pronunţiile defectuoase, ceea ce va face să fie mult mai costisitor, dacă nu imposibil, de a le corecta mai pe urmă" [1].

În actuala programă de limba franceză, la clasa începătoare (a V-a sau a IX-a), pentru lecţiile pur orale se prevăd doar trei ore, după care elevul începe să citească şi să scrie. Or, o recentă lucrare metodică, apărută sub egida oficială, susţine absolut judicios că „scrierea şi citirea trebuie să intervină abia *după ce elevul îşi va fi însuşit şi-şi va fi întipărit în minte sunetele şi intonaţia limbii franceze*" [2]. Credem că nimeni nu poate să pretindă că aceasta s-ar putea realiza, chiar şi numai superficial, în răstimpul scurt care este prevăzut.

De altfel, în actualele manuale pentru clasa începătoare, ni se pare că se încalcă unele dintre principiile moderne de predare a limbii în perioada iniţială : a) progresia metodică : în cuvintele propuse chiar pentru prima lecţie orală se întîlnesc aglomerate prea multe greutăţi de pronunţie, sunete şi foneme cu totul noi pentru elevi ; b) respectarea „limbajului fundamental", ceea ce duce la folosirea unor cuvinte care nu sînt imediat utile şi necesare ; c) introducerea dialogurilor situaţionale care să *determine motivaţia elevilor*, atrăgîndu-le, din primul moment, interesul etc.

Bazaţi pe propria experienţă didactică, pe experimentările şi cercetările unor specialişti de seamă în domeniul psiho-pedagogiei şi metodicii limbilor străine, încercăm să aducem modesta noastră contribuţie la cristalizarea unei metode moderne pentru predarea limbii franceze la clasa de bază, metodă care se sprijină pe următoarele considerente principale :

I. *Prioritatea învăţămîntului oral* (minimum 18 ore) prin :

— stricta progresie metodică în predarea foneticii, lexicului şi noţiunilor gramaticale ;

— predarea globală şi simultană a acestor trei elemente ale limbii, cu ajutorul dialogului şi exerciţiilor structurale, pe bază de modele, accentul căzînd însă pe însuşirea unei corecte pronunţii şi intonaţii ;

— aplicarea intensă a mijloacelor audio-vizuale.

II. *Trecerea treptată la lectură şi scris* atunci cînd urechea a fost formată şi cînd semnele grafice nu mai pot avea nici o înrîurire negativă.

I. Se ştie că un copil învaţă limba maternă pe cale directă, naturală, trecînd prin mai multe etape : de la naştere la intrarea în şcoală el *ascultă, înţelege*, apoi vorbeşte, fiind într-un permanent *dialog* cu anturajul său, mai ales cu mama sa. „Cuvinte şi propoziţii îi sînt prezentate într-un context real, în interiorul unei *situaţii concrete*, care constituie suportul sensibil, cu deosebire vizual, al mesajului vocal. Copilul învaţă deci limba sa printr-o metodă audio-vizuală permanentă, care îi prezintă elementele sub forma unui dialog viu" [3]. Cu un decalaj de mai mulţi ani, la intrarea copilului în şcoală, se trece apoi la învăţarea limbii scrise.

---

[1] Jacques Donvez, *La mèthode „Dialoga"*, în *Recherches et techniques nouvelles au service de l'enseignement des langues vivantes*, Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1964, p. 152.

[2] V. Dumitrescu, C. Popescu, M. Saraş, I. Vicol, *Metodica predării limbii franceze în şcoala generală*, Ed. didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1965, p. 55.

[3] Jacques Golliet, *Rèflexions sur l'enseignement du français en Afrique*, „Le Français dans le monde" nr. 45, decembrie 1966, p. 11—12.

Studiind diferitele aspecte ale însușirii limbilor străine la diferite vîrste, psihopedagogii au constatat că la vîrsta de 3—4 ani copilul învață cu ușurință o a doua limbă, deoarece procesul acesta se produce aproape pe aceeași cale naturală, directă, ca și la limba maternă, prin imitație și repetiție. Mai tîrziu, cînd elevul și-a însușit la limba maternă anumite priceperi și deprinderi de exprimare corectă, orală și scrisă, procesul de însușire a limbii străine ia un alt aspect. Aceste priceperi și deprinderi care sînt cu atît mai bine fixate, cu cît vîrsta elevului este mai avansată — vor avea o influență covîrșitoare în însușirea limbii noi. Substratul lingvistic cu care se prezintă elevul nu poate fi ignorat. El va constitui un ajutor, dar în același timp o piedică serioasă în însușirea limbii noi. Profesorul va căuta să profite, prin transfer, de ceea ce este comun celor două limbi — cea maternă și cea străină — și să combată interferențele, adică nedoritele influențe negative. Aceste interferențe se ivesc, de la început, mai ales în procesul însușirii unei corecte pronunții și intonații. S-a constatat că după vîrsta de 10 ani elevul aude greu, sau nu aude de loc, sunetele cu care nu este obișnuit. A face să fie asimilată și apoi automatizată pronunția acestor sunete noi, adică formarea de noi reflexe auditive, este prima sarcină de bază a profesorului de limbi. „Cultivarea funcțiilor auditive și în mod deosebit a percepției auditive este una din primele condiții ale studiului limbilor". [4]

Fonologia limbii franceze prezintă suficiente dificultăți pentru elevul român. Este destul să amintim fonemele oe și ü, vocalele nazale, deosebirea dintre e închis și e deschis, apoi pronunția, accentul, ritmul și intonația specifice limbii franceze etc. A pune în fața elevului textul scris înainte ca aceste dificultăți să fi fost, măcar în parte, învinse, înseamnă a comite o greșeală metodică ale cărei consecințe vor fi — cum am mai spus — greu sau chiar imposibil de reparat. „Pedagogii știu, spune Raymond Renard, că simpla vedere a unor litere cunoscute declanșează la debutanți reacții automatice de articulație în raport cu limba maternă sau cu alte limbi pe care le-au studiat... Cine muncește cu textul scris face să nu mai funcționeze urechea: la cinema, noi blocăm inconștient urechea cînd vrem să citim subtitlurile" [5].

Pornind de la premisa că o limbă modernă se învață astăzi în primul rînd pentru a servi drept mijloc de comunicare directă, spontană și vie, necesitatea extinderii învățămîntului oral în perioada de inițiere este astăzi o problemă unanim recunoscută și aplicarea acestei metode este unanim acceptată. „Esențialul este că toată lumea insistă asupra faptului că elevul trebuie mai întîi să audă, că el trebuie să fie scăldat într-o adevărată baie lingvistică, pentru a se familiariza cu sunetele și linia melodică a frazelor străine pe care le aude" [6].

Programele noastre oficiale au recomandat întotdeauna inițierea orală, însă s-a acordat pentru aceasta un număr infim de ore și, neștiind precis cum să procedeze, majoritatea profesorilor atacă direct alfabetul și lectura.

Se pun deci două întrebări: cît ar trebui să dureze această perioadă și cum ar putea fi organizate lecțiile pur orale?

---

[4] G. Mialaret, *Psychopédagogie de l'enseignement des langues vivantes*, „Le Français dans le monde" nr. 30, 1965, p. 13.

[5] R. Renard, *Une révolution de l'enseignement des langues vivantes: la méthode audio-visuélle et structuro-globale de Saint-Cloud*, Zagreb, Ed. Raoul Waroque, Mons, 1963, p. 45—46.

[6] G. Mialaret: *Psychopédagogie des moyens audio-visuels*, Ed. Presses Universitaires, Paris, 1964, p. 128.

În privința duratei acestei etape audio-orale unii recomandă chiar un an școlar,[7] dar criteriul hotărîtor este ca textul scris să intervină numai după ce reflexele auditive ale elevului se vor fi mecanizat. Avînd în vedere că pentru elevul român însușirea foneticii limbii franceze nu prezintă greutăți prea mari și prea numeroase, credem că un minimum de 18 lecții orale ar fi suficiente pentru ca elevii să-și însușească pronunția corectă și linia melodică a limbii.

Răspunzînd la a doua întrebare, credem că textul de bază (care va fi deocamdată numai în posesia profesorului) ar trebui să respecte următoarele condiții :

A. să fie dialogat ;

B. să prezinte dificultățile fonetice sau de altă natură într-o progresie bine dozată ;

C. vocabularul să fie interesant și necesar ;

D. să cuprindă unele structuri de bază, care să servească drept model pentru dezvoltarea vorbirii și ca mijloc de concretizare a regulilor de gramatică ;

E. să fie însoțit de imagini și de banda de magnetofon.

A. Majoritatea metodicienilor sînt de acord asupra eficienței folosirii dialogului începînd cu prima lecție de limbă străină. Pedagogul Denis Girard dezbate pe larg, foarte recent, oportunitatea dialogului ca procedeu didactic[8]. Experimentele au arătat, spune el, că, în general, dialogul favorizează memorarea structurilor prin motivația sa intrinsecă. Din dialogul situațional se pot scoate structuri utile și rentabile, care pot fi exersate pînă la automatizare. Se înțelege că, pentru a-și atinge scopul, dialogul trebuie să fie bine gîndit și gradat, legat de situații concrete din viața elevului, viu și atrăgător. E bine ca să fie create anumite personaje cu care elevul să se obișnuiască și pe care să le urmărească în diferite secvențe din viață, fără a neglija latura umoristică.

B. Luînd în considerare faptul că scopul principal al acestor lecții inițiale este formarea urechii, deci obținerea unei articulații și pronunții cît mai corecte, se va evita, pe cît e posibil, încărcarea textului cu prea multe dificultăți fonologice. Aceasta chiar cu riscul ca dialogul primelor lecții să pară cam artificial. Pe măsură ce greutățile vor fi fost învinse, lecțiile vor cuprinde cuvinte tot mai variat construite. Același cercetător francez, citat mai sus, ne face atenți că : *„Mêler en pronociation, comme dans le reste, plusieurs sortes de difficultès qui constituent autant de problèmes différents ne permet à venir à bout à aucune"*[9].

C. Este de dorit ca limba folosită în aceste dialoguri să fie cît mai autentică, vie, iar nu una livrească, artificială, convențională. Experiența a dovedit că expresiile curente, familiare, galicismele sînt mai ușor memorate de elevi, ele descoperind oarecum secretul sau specificul limbii studiate. Ele stîrnesc interesul și stimulează curiozitatea. Aceste expresii trebuie să se regăsească în diferitele texte, pînă la asimilarea lor temeinică (de ex. : expresii de politețe, de surpriză, de regret etc.).

D. Ar fi necesar ca fiecare text — care poate fi făcut în 2—3 ore de clasă — să dea posibilitatea efectuării unor exerciții structurale. Se știe că *structura* nu este decît tiparul în care este turnată o gîndire oarecare, într-o anumită limbă. După acest tipar,

---

[7] Cursul „Voix et images de France" de la Saint-Cloud destinat copiilor între 8 și 11 ani consacră un an întreg limbii vorbite ; cursul destinat începătorilor adulți prevede pentru această perioadă 60 de ore de învățămînt. Vezi articolul *„Méthodes audia-visuelles nouvelles"* de Paul Rivenc, în „Recherches et techniques nouvelles au service de l'enseignement des langues vivantes", Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1964, p. 95—111.

[8] D. Girard, *Pour ou contre le dialogue*, „Le Français dans le monde" nr. 38, 1966, p. 12 și urm.

[9] Jacques Donvez, *op., cit.*, p. 153.

aplicînd metoda *comutației* (înlocuirea unui element lingvistic cu altul în același plan), se pot face o serie de exerciții care permit obținerea unor fraze analoge și fixarea anumitor deprinderi lingvistice noi. Deci, structurile de bază din text, după ce au fost recunoscute și asimilate, pot servi drept modele („patterns-drills"), pentru a construi, altele asemănătoare. Automatizarea acestor noi structuri va permite elevului pe de o parte, să ia cunoștință de organizarea sistemului limbii, iar pe de alta, va deschide drumul spre generalizările de ordin gramatical.

La această clasă începătoare se pot introduce cele două forme mai obișnuite de exerciții structurale: cele de *substituire* și cele de *transformare*.

Iată cum se poate exploata, prin exerciții structurale, un dialog foarte simplu, la nivelul clasei începătoare, într-o fază ceva mai avansată [10].

Dialogul de bază

Marie : Où allez — vous maintenant, Jeanne ?
Jeanne : Je vais au marché et, après, à la maison.
Marie : Oui ? Pourquoi ?
Jeanne : Je vais acheter du pain, de la viande et des légumes.
Marie : Et après ? Qu'est-ce que vous allez faire ?
Jeanne : Je vais préparer le dîner pour ce soir.
Marie : Oh, là là ! Vous êtes très occupée aujourd'hui.

1. **Faza introductivă.** Într-o conversație introductivă, profesorul explică unele cuvinte necunoscute.

2. *Cunoașterea textului.* a) *Prezentarea* : pe baza unui material vizual, replicile sînt redate de banda de magnetofon sau de către profesor, în ritm normal b) *Repetiția* : Elevii repetă în cor replică după replică, profesorul corectînd greșelile prin noi repetări ; clasa este împărțită apoi în două grupe, fiecare susținînd rolul respectiv. Înlăturîndu-se apoi sursa sonoră, ei spun replicile din memorie ; dialogul este apoi repetat individual, pe roluri.

3. *Consolidarea.* Se face prin întrebări-răspunsuri, întîi între profesor-elev, apoi între elevii înșiși.

a) *Întrebări directe* :

Profesorul	*Elevul*
Je vais au marché,	
Allez-vous au marché, Jean ?	Oui, je vais au marché.
Est-ce-que vous allez à la maison, Louise ?	
(Dites, „oui")	Oui, je vais à la maison.
Allez-vous au marché ou	
à la maison, Jacques ?	Je vais à la maison (au marché).
Où allez-vous, Robert ?	Je vais au marché etc.

b) *Întrebări indirecte* :

Profesorul	*Elevul*
Marie, demandez-moi où je vais.	Où allez-vous, Monsieur ?
— Je vais au marché.	
Jean, demandez à Marie où elle va.	Marie, où allez-vous ?
	— Je vais au marché (à la maison).

[10] După *French for secondary schools*, New-York Education département, Albany, 1960, p. 25 și urm.

Louis, demandez moi si je vais acheter du pain. — Est-ce que vous allez acheter du pain ?

— Oui, je vais acheter du pain.

Louise, demandez à Marie si elle va préparer le dîner. — Marie, est-ce que vous allez préparer le dîner ?

Henri, dites à Jacques que vous allez préparer la leçon. — Jacques, je vais préparer la leçon etc.

4. *Structura* „aller + infinitivul" (nou învățată)

a) *Exerciții de repetare*

Je vais acheter du pain.
Nous allons acheter du pain.
Louise et moi, nous allons acheter du pain.
Vous allez acheter du pain.
Louise et toi, vous allez acheter du pain.

} Elevul repetă

b) *Exerciții de substituire*

Nous allons acheter du pain. — Nous allons acheter du pain,
Je... — Je vais acheter du pain.
Tu... — Tu vas acheter du pain.
Louise et toi... — Louise et toi, vous allez acheter du pain etc.

La fel » je vais préparer le dîner etc.

c) *Exerciții de transformare* (de la singular la plural și invers)

Nous allons acheter de la viande. — Je vais acheter de la viande.
Tu vas préparer le dîner — Vous allez préparer le dîner.
apoi :
Paul — Paul va préparer le dîner.
Paul et Marie — Paul et Marie vont préparer le dîner.

E de la sine înțeles că va fi acum ușor de indus regula viitorului perifrastic și de efectuat apoi noi exerciții.

5. *Structura de recapitulat : articolul partitiv și anumite cuvinte cunoscute.*

Le pain ? Je vais acheter du pain. — Je vais acheter du pain.
Le fromage ? — Je vais acheter du fromage.
Le riz ? — Je vais acheter du riz.
La viande ? — Je vais acheter de la viande.
Les oranges ? — Je vais acheter des oranges etc.

Se poate trece apoi la fixarea, cu ajutorul altor întrebări ; Qu' est-ce que vous allez faire ? Qu' est-ce qu'il va acheter ? Qu' est-ce que Marie et Louise vont préparer ? etc.

Precum vedem, un text foarte scurt și foarte simplu permite numeroase și instructive exerciții orale. Plecînd de la simpla imitație, cu ajutorul acestor exerciții se poate ajunge curînd la o utilizare cît mai personală a expresiei orale, introducînd structurile în contexte cît mai variate.

E. Pentru aplicarea în condiții optime a metodelor și procedeelor amintite, se recomandă utilizarea intensivă a mijloacelor audio-vizuale, în speță a imaginilor proiectate (diapozitive, film sau, în lipsa lor, tabloul de fetru) și a magnetofonului.

Psihopedagogia limbilor a constatat că folosirea mijloacelor audio-vizuale constituie un stimulent creator de puternice motivații în procesul instructiv-educativ. Specialistul în materie, Gaston Mialaret, spune următoarele: „În domeniul educației copiilor, mijloacele audio-vizuale nu sînt destinate numai să transmită mai bine informația sau să lărgească cîmpul acesteia. Utilizarea lor în viața școlară are o repercusiune profundă asupra psihicului copiilor și transformă anumite cadre ale gîndirilor" [11].

Replicile care însoțesc proiecțiile vor trebui să fie înregistrate pe bandă după vocea unor francezi de naștere („nativesspeakers"). Fiecare replică este urmată de un alb sonor, pentru a putea fi repetată în cor sau individual. Modelul înregistrat prezintă un model stabil și constant pentru repetiție, ceea ce constituie un avantaj important asupra vocii profesorului, care poate să obosească, să se schimbe, repetînd același text.

Magnetofonul ne va fi de mare folos în efectuarea exercițiilor structurale. Aceasta se va face în patru etape: a) audierea modelului; b) alb-sonor pentru răspunsul elevului; c) răspunsul corect furnizat de bandă; d) alb-sonor pentru răspunsul corect.

Magnetofonul ne va aduce servicii mai ales în etapa inițierii fonetice, în vederea dezvoltării auditive. Rolul său, în acest caz, va fi: a) de a face să se repete fraza cu pronunția și intonația corectă; b) de a repeta cuvîntul cu sunetul respectiv, apoi sunetul izolat, pînă la completa lui asimilare [12]; c) de a înregistra pronunția elevului pentru auto-control și urmărire a progreselor realizate (acest din urmă punct se va putea realiza în afara orelor de curs).

II. După ce elevul — pe căile amintite — își va fi fixat și automatizat o pronunție relativ corectă a fonemelor și grupelor de foneme, o intonație melodică justă, un minim de vocabular de bază și de structuri gramaticale care să-i permită mînuirea unei conversații ușoare, se va trece la etapa însușirii limbii scrise. Acum, pe lîngă ureche, ochiul și mișcarea mîinii vor intra în acțiune, la început în mod ceva mai precumpănitor.

Trecerea se va face tot progresiv, plecînd de la transcrierea cuvintelor cunoscute, a expresiilor și a frazelor pe care elevul este capabil să le înțeleagă și trecînd apoi la lectura curentă a textelor care nu se va deosebi prea mult de dialogurile învățate și acum destul de familiare.

Mici dictări vor permite apoi a se controla felul în care elevii își însușesc ortografia limbii franceze. Noi exerciții vor veni apoi să formeze la elevi deprinderile unei ortografii tot mai corecte, să contribuie la dezvoltarea spiritului lor de observație și să le stimuleze inteligența. Astfel de exerciții bine concepute se găsesc din abundență în actualele manuale pentru clasele începătoare.

Se înțelege că, pe tot parcursul predării la clasa începătoare — ca și la alte clase, de altfel — trebuie să fie menținut echilibrul între ponderea orală a lecțiilor și cea ortografică, care se îmbină permanent și se completează reciproc.

---

[11] G. Mialaret, *Les problèmes psychologiques posés par la formation des enseignant par les moyens audio-visuels*, în *La contribution des moyens audio-visuels à la formation des enseignant* ed. Le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1965.

[12] Raymond Renard, expunînd în op. cit., p. 73—74, metoda fonetică aplicată la Saint-Cloud, după care, „sunetele, la fel ca și cuvintele, vor fi rînd pe rînd asimilate grație structurilor", adaugă: „Cu toate acestea, pedagogii de la Saint-Cloud au crezut că trebuie să consacre o parte a fiecărei lecții uneia sau mai multor foneme speciale".

CONCLUZII

1) Pentru a pune bazele solide ale unei bune pronunții și intonații, metodicienii de limbi străine din toată lumea au adoptat, la clasa începătoare, un decalaj mai mare sau mai mic între predarea limbii orale și a celei scrise; acest decalaj favorizează în mod incontestabil formarea urechii.

2) Punctul de plecare în predarea unei limbi vii este punerea elevului „în situație", printr-un dialog însoțit de imagini. Aceste imagini elevul le va avea reproduse în prima parte a manualului său, fără text, și-i vor servi pentru rememorarea, acasă, a textului respectiv.

3) Pronunția și intonația vor fi percepute în mod global, în ritmul normal al vorbirii, pentru a se trece apoi la înțelegerea analitică a cuvintelor și fonemelor, într-o riguroasă progresie fonetică.

4) Gramatica va fi introdusă tot în mod progresiv, mai ales pe baza exercițiilor structurale, care ușurează mult însușirea mecanismelor limbii și a minimului lexical prevăzut.

5) Folosirea simultană a imaginii și a sunetului este de natură să ridice considerabil eficiența lecțiilor de limbă străină, mai ales în perioada inițială.

Aplicînd aceste metode și procedee, bazate pe ultimele cercetări privitoare la metodica predării limbilor, adoptînd programele și manualele pentru începători la aceste noi cerințe, vom realiza primul dintre deziderateie exprimate încă în anul 1963 de profesorii de limbi moderne din 19 țări, întruniți la Strasbourg sub egida Consiliului Europei:

„Este de dorit ca învățămîntul lingvistic să fie mai mult decît în trecut axat pe însușirea activă a structurilor și vocabularului de bază, cu ajutorul dialogurilor și povestirilor simple prezentînd limbajul în situație. Cunoașterea unui sîmbure solid de vocabular și de structuri sintactice, stabilit pe date științifice este, în adevăr, indispensabilă pentru îmbogățirea ulterioară a mijloacelor de exprimare ale elevului" [13].

Lector ANDREI RADU
Universitatea „Babeș-Bolyai"
Cluj

[13] În *Recherches et techniques au service de l'enseignement des langues vivantes*, ed. Le Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1964, p. 187.

Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică

Cum s-a accentuat [1], metoda testelor preocupă pe cercetători din numeroase unghiuri de vedere, corespunzătoare diferitelor ei laturi problematice de semnificație mai elevată. În contextul nostru social însă, cînd știința este pe prim plan vizată și nemijlocit implicată în ansamblul modalităților de îmbunătățire a condițiilor materiale și spirituale ale vieții, interesează cu precădere măsura în care *testele* (de altfel ca și celelalte metode de investigație) conduc *spre cunoașterea adecvată a particularităților psihice ale omului, la revelarea, performanța și utilizarea cît mai rațională a tuturor resurselor și posibilităților umane.*

În această privință — așa cum se știe — judecățile apreciative n-au fost de loc univoce, scutite de eroare și subiectivism conjunctural, de amplificare și îngroșare fie a nuanțelor pozitive, fie a celor de factură reticentă sau de-a dreptul negativistă. Chiar dacă adevărurile, inclusiv cele științifice, nu sînt întotdeauna unidimensionale, pur și simplu, definitiv și ireversibil statornicite o clarviziune asupra dialecticii lor interesează deopotrivă *teoria și practica descoperirii și propulsării lor în cadrul vieții și al activităților umane.* Viața socialistă nu poate fi înrîurită fără știință, dar știința, cum se exprimă K. Marx, *nu trebuie adaptată la interese și rațiuni exterioare, ce nu rezultă din ea însăși, din adevărurile ei.*

Din păcate, aprecierea metodei testelor a fost călăuzită *deseori de situații și oscilații subiective*, se înțelege, incompatibile cu etica savantului angajat cu fermitate și consecvență în munca generoasă și eroică de slujire a adevărului. Alte aprecieri însă — și pe acestea am dori să le amintim în primul rînd — rezistă circumstanțelor caduce și timpului cu vigoarea invincibilă a *obiectivității*, a referințelor profunde și principiale.

Pedologia s-a născut, desigur, din necesitatea cunoașterii copilului, în vederea educării și formării lui în deplină concordanță cu exigențele și țelurile vieții determinate social. În ansamblul metodelor utilizate cu această îndreptățită finalitatea, *testele* se situează pe prim plan. Cum însă practic orientarea neștiințifică a cercetărilor respective, mistificarea și adaptarea rezultatelor obținute la interese reacționare de clasă, străine științei, au condus la concluzii eronate și profund dăunătoare scopului de principiu preconizat, eficacitatea metodei testelor a fost supusă, în U.R.S.S., prin Hotărîrea din 4 iulie 1936, adoptată de către C.C. al P.C.U.S., unei minuțioase analize critice, care viza în esență *nu atît instrumentul, metoda ca atare, cît mai ales orientarea*

[1] Elena Maftei, *Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967.

metodologică și socială a cercetărilor pedologice efectuate concret în etapa respectivă. Prin hotărîrea menționată se demascau de fapt nu atît carențele ce derivă din aplicarea metodei testelor *ci neajunsurile și prejudiciile flagrante pricinuite de încălcarea principiilor marxist-leniniste* în cercetările pedologice, de interpretarea arbitrară, idealist-metafizică a rezultatelor obținute, de exagerările psihotehnicii burgheze prin aplicarea mecanică a unor probe neștiințifice *de diagnoză și prognoză*, de ierarhizare socială a valorilor umane după funcții psihice și condiții apreciate static și abstract.

Această critică principială a avut incontestabil un efect pozitiv, în sensul că a atras atenția *asupra orientării ideologice și sociale fundamental greșite care a stat la baza utilizării testelor în contextul idealist-metafizic al pedologiei*, orientare ce a compromis însăși eficacitatea metodei, validitatea rezultatelor obținute prin aplicarea ei fără responsabilitate morală și socială, fără discernămînt. Din păcate, hotărîrea amintită a înregistrat, totodată, și un efect negativ în sensul că, nefiind înțeleasă în spiritul ei principial și esențial, a dus *la o anemiere a preocupărilor în direcția cercetării copilului și la expulzarea testelor din arsenalul modalităților de investigare științifică.* Cunoscînd pînă în pragul acestei stări critice, iar în țările occidentale chiar și după aceea, *o mare diversificare și o arie tot mai cuprinzătoare de iradiere*, metoda testelor s-a bucurat de interes și de apreciere și din partea unor specialiști din țara noastră, fiind utilizată într-o serie de cercetări efectuate îndeosebi *în cadrul laboratoarelor experimentale* înființate la Universitatea din Cluj și din București. Concepția, orientarea, obiectivele teoretice și practice ale acestor cercetări se reflectă în conținutul diferitelor lucrări elaborate și tipărite[2], care, cu toată exigența autocritică ulterioară a unor autori, pot fi consultate cu interes și chiar cu utilitate.

În orice caz, dincolo de conexiunea fixată oarecum dogmatic și rigid între metoda testelor, psihotehnica burgheză și orientarea idealist-metafizică a pedologiei, *abordarea principială a problemei cu privire la metodologia și metodica utilizării testelor* ne obligă să conchidem că ipotezele și tehnicile aplicative și interpretative ale metodei testelor *n-au nici în prezent un caracter unitar*, ele fiind derivate dintr-o diversitate de teorii, școli, curente — behaviorism, structuralism, personalism, freudism, funcționalism, operaționalism, pozitivism logic ș.a. — asupra personalității, asupra psihicului uman. Cum tuturor acestor orientări idealiste le rămîne închisă *perspectiva genetică și social-istorică de referință consecvent științifică în explicarea fenomenelor psihice*, evident ele afectează însăși eficacitatea metodei utilizate, autenticitatea și valabilitatea rezultatelor obținute. În consecință, viciile metodei testelor rezultă, în principal, nu atît din ea însăși, ca instrument, modalitate de investigație, ci din concepțiile și teo-

---

[2] N. Mărgineanu, *Psihologia diferențială. Contribuție la psihologia diferențiată a învățăturii și la valoarea prognostică a testelor de aptitudini*, Cluj 1929; Ștefănescu-Goangă, *Măsurarea inteligenței — Revizuirea, adaptarea și completarea scării de inteligență Binet-Simon*, Cluj 1940; Alexandru Roșca, *Măsurarea inteligenței și debilitatea mintală* Cluj; Mihai Peteanu, *Aptitudinea tehnică*, Sibiu, 1942; *Teste și chestionare* folosite de Institutul de psihologie din Cluj; I. M. Nestor, *Bareme românești privind antropometria școlară*, București, 1938; I. M., Nestor, *Orientarea profesională*, București, 1939; I. M. Nestor, *Examenul evoluției psihologice a copilului de la una zi la 6 ani*, București, 1940; George C. Bontilă, *Teste psihologice*, București 1934; C. I. Petrescu, *Metode pentru studiul individualității*, București, 1931, ș.a.

riile idealist-metafizice care au călăuzit-o. Pe scurt, deficiențele, limitele atribuite metodei testelor, frecvent semnalate de diferiți autori [3], sînt următoarele:

— Aplicarea testelor vizează anumite rezultate, ipostaze statice, secvențe ale diferitelor funcții izolate, fără să poată prilejui reconstituirea și dezvăluirea procesului intim al evoluției și formării lor, sub acțiunea unitară a factorilor externi și interni, subiectivi și obiectivi și fără să confere posibilitatea de a se *stabili legitățile configurării, modificării și integrării lor în ansamblul vieții psihice a personalității.*

— Funcțiile psihice investigate — inteligență, aptitudini, însușiri ale personalității ș. a. — nu sînt raportate la condițiile concrete de viață ale insului, la activitatea și la experiența sa, ci la un mediu social constant, invariabil, sau la un datum ereditar absolut și invincibil, la teoria celor doi factori — apreciați solipsist —, care a stat mai ales la baza orientării idealist-metafizice a *pedologiei.*

— Ignorarea căilor și modalităților specifice, a proceselor psihice ce condiționează obținerea unor anumite rezultate, raportarea mecanică a acestora la un anumit etalon, interpretarea lor cantitativistă, pur statistică, formală.

— Caracterul simplist, empiric și neunitar al probelor aplicate deseori unei colectivități eterogene, fără posibilități de analiză și de interpretare adecvată a reacțiilor în funcție și de antecedentele personale.

— Standardizarea și șablonizarea testelor și a tehnicilor aplicative, utilizarea lor abuzivă și unilaterală, deseori de către simpli tehnicieni fără calificare psihologică și fără un larg orizont teoretic și metodologic.

— Tendința spre comercializarea testelor și a unor baterii de teste pe scară largă, introducerea unei problematici senzaționale, a unor interpretări deseori fanteziste, bizare, subestimarea sau chiar ignorarea unor principii de etică, înrîurire educativă și rigoare științifică.

Aplicarea metodei testelor implică însă și o altă consecință negativă pe care V. Pavelcu o sesizează cu subtilitate și îngrijorare preventivă. „Standardizarea probelor duce la eșecul persoanelor superior înzestrate, adică la eliminarea cazurilor excepționale; ele nu pot fi cuprinse în rețeaua conformistă a întrebărilor sau problemelor formulate. Succesul, în cazul acesta revine mediocrității" [4].

Deși obiectivul inițial al metodei testelor era salutar, acela de determinare a însușirilor tipice individuale, „testologia" în ansamblul ei n-a deschis, cum apreciază cu mult temei B.M. Teplov, *calea spre studierea diferențelor individual-tipologice.* Aceasta, fiindcă prin alterarea orientării ei și a modalităților specifice de aplicare de către diferitele viziuni idealist-metafizice asupra personalității, practica utilizării testelor a devenit mecanicistă, haotică și oarbă. De multe ori, sînt ignorate înseși precauțiile formulate de A. Binet, în sensul necesității de a se abdica de la ideea că un procedeu de investigație este atît de precis încît să poată fi încredințat primului venit, că, în consecință, rezultatele se cer atent interpretate, întrucît fără anumite precizări și comentarii ele își pierd semnificația, că simpla constatare a nivelului intelectual nu este efi-

[3] S.L. Rubinstein, *Principi i puti razvitia psihologhii,* izd. A.P.N. Moskva, 1959; S. L. Rubinstein, *Osnovi obșei psihologhii, Ucipedghiz,* Moskva, 1940; S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință,* Editura științifică, București, 1960; B. M. Teplov, *Ob obiectivnom metode v psihologhii,* „Sovetskaia pedagoghika" nr. 7, 1952; A.N. Leontiev *Teoreticeskie problemî psihiceskogo razvitia,* „Sovetskaia pedagoghika", 1957; V. Pavelcu, *Drama psihologiei,* Editura științifică, 1965; *Psihologia generală,* sub red. Al Roșca, E.D.P., 1966; Jean Piaget, *Psihologia inteligenței,* Editura științifică 1966.

[4] V. Pavelcu, *Drama psihologiei,* Editura științifică, 1965, p. 82.

cientă decît însoțită de revelarea cauzelor și condițiilor ce au determinat și înrîurit nivelul respectiv și că, în sfîrșit, este cazul să se aibă în vedere permanent influența familiei, a mediului social, a zestrei ereditare.

Lipsa de unitate, abstracționismul, mecanicismul, excesele și inadvertențele testologiei contemporane au fost și continuă să fie tot mai frecvent semnalate chiar și de unii psihologi burghezi. Astfel, Spearman sesizează îngrijorat anumite deosebiri flagrante între psihologi cu privire la semnificația pe care ei o conferă testelor utilizate. Același test — se exprimă autorul — un psiholog îl folosește ca test de memorie, altul ca test de inteligență; același test într-o probă individuală figurează ca test de memorie, dar este exclus din probele colective, care urmăresc măsurarea aceleiași funcții. Cu toate eforturile investite pe direcția respectivă, încă nu s-a ajuns la un deplin acord între psihologi[5]. Cu alte cuvinte, testele *măsoară*, fără a se ști întotdeauna precis *ce anume măsoară*. Asemenea tehnici aplicative degenerează inevitabil într-un *simbolism matematico statistic* rupt de realitatea obiectivă, fără un suport real, fără o acoperire certă pe dimensiunea funcțiilor psihice investigate și fără posibilități de clarificare a interdependențelor lor, a condițiilor interne și externe, a *cauzelor ce determină dinamica, evoluția și structura lor intimă, specifică*.

Unii psihologi operaționaliști se și exprimă de altfel categoric că luarea în considerare și dezvăluirea fenomenelor investigate *nu interesează practica aplicării, finalitatea utilizării testelor*. „Scopul principal al constructorilor de teste — precizează A.D. Groot — nu este atît acela de a măsura niște proprietăți fundamentale din punct de vedere teoretic, cît de a măsura proprietăți de utilitate practică, cum sînt performanțele umane sau capacitățile. În al doilea rînd, scopul nu este atît acela de a măsura, cît de a preciza ceva, adică de a stabili un criteriu" [6] Aproximativ aceeași idee a ignorării factorilor interni, a dinamicii și intercondiționării fenomenelor psihice implicate în rezolvarea unor anumite probe este susținută de altfel și de P. Oléron, care ține să-și expliciteze punctul de vedere: „Cînd este vorba să evaluăm un individ, problema nu este de de a stabili esența proceselor care constituie gîndirea sa, nici originalitatea de ultimă instanță a individualității sale. Ni se cere să știm numai ceea ce este apt să facă, adică ceea ce va face efectiv, cînd va avea o sarcină de rezolvat, ce acte, ce preferințe, ce performanțe va realiza"[7].

Or, practica pedagogică, ca și cercetările de orientare diagnostică, ne arată că luarea în considerare doar a rezultatului extern, desprins de unele judecăți de valoare și aprecieri calitative, că rezultatul în sine, adică simpla rezolvare sau nerezolvare a unei probe într-o anumită situație, fără a se lua în considerare condițiile interne și externe ale angajării insului, fără a se determina însușirile psihice solicitate și interacțiunea lor intimă, *conduce la concluzii eronate, la interpretări mecaniciste, formale, ineficiente*.

Se știe însă că în testarea psihologică interesează nu numai constatarea unui rezultat, a unei stări de fapt, într-o anumită ipostază de evoluție a fenomenelor psihice, ci mai ales revelarea resurselor și a modalităților eficiente de dezvoltare și formare a personalității în condiții optime de înrîurire pedagogică, *precizarea componentelor psihice* ce condiționează *succesul sau insuccesul în des-*

[5] Vezi Vasile Pavelcu, *Drama psihologiei*, Editura științifică, 1965, p. 80.

[6] A. D. Groot, *Quelques réflexions sur les problèmes de la psychometrie*, în *Les problèmes de la mesure en psychologie*, p. 161, Symposium, Amsterdam, 1961, P.U.F., Paris, 1962.

[7] Pierre Oléron, *Les composentes de l'intelligence*, P.U.F., Paris, 1957, p. 21. Vezi pentru aceste mențiuni și E. Fischbein, *Metode matematice în psihologie*, în *Dialectica metodelor de cercetare științifică*, II, Ed. științifică, Buc., 1966.

fășurarea unei activități, interacțiunea lor specifică. Se știe, de asemenea, că fenomenele vieții psihice sînt prin natura lor nu numai complexe, dar și dinamice, fluctuante, înrîurite de factori necesari, dar și de cei cu caracter accidental, imprevizibil, aleator. În consecință, *testarea psihologică*, pe lîngă obiectivul detectării factorilor psihici implicați într-o anumită reacție (ceea ce și-a propus de altfel și teoria factorială, degenerînd pînă la urmă într-o practică de confecționare arbitrară de factori și de teste) *trebuie să sesizeze cauzele și condițiile legice ale diferitelor particularități de comportament și randament, precum și probabilitatea obținerii lor, a prezenței sau absenței reacțiilor scontate. Pentru satisfacerea unei asemenea exigențe este necesar să se aibă în vedere și acțiunea unor factori aleatori*, ceea ce se și urmărește de altfel *prin adoptarea unor viziuni probabiliste asupra comportamentului, prin elaborarea unor modele stocastice* ce sugerează, ca și cibernetica și teoria informației, *noi modalități și perspective de utilizare a testelor*, lărgind considerabil nu numai cîmpul fenomenelor investigate, dar și al faptelor și datelor invocate pentru explicarea lor adecvată [8].

Criticile aduse *metodei testelor* orientată de viziunea idealist-metafizică asupra personalității au *incontestabil un temei principal.* Fiind interpretate însă în mod mecanic și dogmatic, fără a se lua în considerare contextul metodologic și social care le-a generat, *ele au înregistrat și un efect negativ, frenator*, în sensul că multă vreme *s-a renunțat nu numai la utilizarea metodei testelor*, dar și la investigarea problemelor ce au fost abordate cu ajutorul ei, la studierea particularităților individuale, a inteligenței, a aptitudinilor umane, a orientării și selecției profesionale. Or, în prezent se desprinde cu claritate constatarea că viciile, carențele fundamentale atribuite metodei testelor derivă nu atît din metoda ca atare, cît mai ales din concepția idealist-metafizică care a stat la baza utilizării testelor în psihotehnica burgheză, precum și din nerespectarea exigențelor științifice ale cercetării psihologice. Înlăturînd această orientare, corectînd deficiențele privind tehnica aplicării și a interpretării rezultatelor, în sfera cercetărilor testologice pot fi găsite — cum precizează B. M. Teplov — idei, fapte și tehnici ce prezintă, fără îndoială, interes științific și care ar trebui să fie mai atent precizate și precumpănitor valorificate. Limitele ce rezultă propriu-zis din aplicarea metodei testelor ca atare ar putea fi, dacă nu radical înlăturate, cel puțin atenuate, estompate ca efect negativ, prin utilizarea ei rațională de către specialiști, în contextul unui ansamblu metodic (alături de observare, convorbire, anamneză, analiza produselor activității), prin aplicarea ei individuală sau la o colectivitate cît mai omogenă, precizată în funcție de obiectivele urmărite. Se impune, de asemenea, o deplasare de accent sau cel puțin corelarea interpretării cantitativiste *cu cea calitativă* și, în orice caz, constituirea riguros științifică a testelor, orientare metodologică adecvată a cercetării și a cercetătorului, *cu rol decisiv nu numai în desfășurarea investigațiilor*, dar mai ales în prelucrarea și interpretarea rezultatelor obținute. În definitiv, nu există — cum se exprimă Richard Meili —. nici o metodă gata elaborată și fără cusur a diagnosticului psihologic. După părerea noastră, orice metodă care reflectă adecvat fenomenul psihic investigat, adică duce la rezultate optime în cunoașterea și dirijarea lui, este indicată. Confruntarea continuă a rezultatelor cu viața și cu activitatea practică rămîne însă o îndatorire constantă a tuturor căutărilor oneste și

[8] Vezi pentru problemele respective B. Zörgö, *Metoda obiectivă în psihologie*; E. Krau, *Teoria informației și psihologia*; E. Fischbein, *Metode matematice în psihologie*, în *Dialectica metodelor în cercetarea științifică*, II, Editura științifică, București, 1966.

modalitatea indispensabilă a verificării autenticității lor.

Metodele psihologice adecvate acestui țel trebuie să aibă, cum precizează cu mult temei Leontiev, un caracter experimental-diagnostic, într-o accepție mai largă. Cercetătorul-psiholog e bine să fie însă atent și receptiv — fără idei și reticențe adoptate „a priori" — la orice modalitate și sugestie, la orice teorie cît de cît eficientă de investigare și explicare adecvată a fenomenelor psihice atît de complexe, de mobile și de nuanțate.

Desigur că probele etalonate, standardizate, de scurtă durată, cuantificate, orientate de concepția materialist-dialectică și aplicate cu rigoare științifică și-au dovedit și continuă să-și afirme tot mai convingător necesitatea și utilitatea. Cu toate acestea, cine consideră mecanic că învățînd tehnica elaborării, etalonării și aplicării testelor, a prelucrării și exprimării datelor faptice prin procedee exclusiv statistico-matematice va descifra în profunzime și pe latura articulațiilor ei calitative latura subiectivă a vieții omului, va încerca inevitabil (așa cum cred că și încearcă acești adepți ai „rigorii", ai cantitativismului abuziv și ai măsurii de dragul măsurării) riscul unor mari dezamăgiri, indubitabile căderi în mrejele formalismului, abstracționismului, transcendentalismului. Pentru evitarea unui astfel de risc este necesar să se recurgă simultan și la investigarea laturii calitative a fenomenelor psihice, la înarmarea cu o concepție metodologică clară asupra psihicului, la confruntarea și verificarea rezultatelor obținute cu viața, cu activitatea practică, desfășurată în diferite condiții de timp, de spațiu, de modalitate. Exprimarea rezultatelor într-un tot mai măiestrit limbaj cantitativist, conferit prin subtilizarea ideii de măsură în psihometria contemporană, încă nu înseamnă „sua sponte" obiectivitate, rigoare, certitudine fermă, profunzime și eficiență științifică. Responsabilitatea apasă nu atît asupra instrumentului de lucru, cît mai ales asupra întrebuințării, utilității ce i se dă.

Despre eficiența metodei testelor a diferitelor tehnici aplicative, sisteme de etalonare și de exprimare a rezultatelor, s-a gîndit și s-a discutat controversat nu numai în limitele concepției diferiților autori, din diferite timpuri și împrejurări social-istorice, dar, așa cum se cunoaște, și în evoluția și determinarea concepției unora și acelorași autori. Fenomenul fiind oarecum firesc, într-un domeniu atît de complex cum este psihologia, probabil că și în viitor disputele deschise sau monologe interne cu alții și cu sine pe această temă vor mai avea încă și rațiune și loc, pentru eventuale clarificări și confruntări.

Important este însă ca ele să vizeze cu discernămînt critic — dacă este cazul chiar și autocritic — și cu mai mult curaj aspectele esențiale de ordin metodologic, științific și practic, astfel ca modalitățile actuale de psihodiagnostic și prognoză, atît de solicitate de necesitățile reale, obiective ale vieții sociale, să devină eficiente și convingătoare, ele fiind reclamate (mai ales în condițiile socialismului, unde se preconizează ca principiu de cointeresare vitală formarea și utilizarea rațională a capacităților umane) de toate sectoarele activității, fără excepții. În această privință, se înțelege pentru care motiv chiar și psihologia burgheză contemporană este tot mai asiduu preocupată de îmbunătățirea sistemului de utilizare a testelor, organizînd schimburi de experiență între cercetători, aplicarea în paralel a acelorași teste și baterii de teste în diferite țări, corelarea și confruntarea rezultatelor obținute, prin tendința tot mai subliniată de integrare a testelor într-un ansamblu metodic, prin perfectarea tehnicilor aplicative existente și prin elaborarea unor tehnici mai adecvate la specificul fenomenelor investigate ș.a.

Din păcate însă, se mai continuă uneori acțiunea de redescoperire și popularizare lipsită de discernămînt critic a unor teste și tehnici de aplicare perimate, demult uitate chiar și de psihotehnica burgheză, lipsite de eficacitate, inadaptabile condițiilor noastre specifice de formare și de solicitare a calităților umane, cînd ar fi cu mult mai potrivit și mai oportun să se gîndească prompt și creator — paralel cu acțiunea critică de valorificare a ceea ce s-a realizat — și la elaborarea unor noi probe experimentale pe deplin adecvate fenomenului investigat, scopului concret urmărit.

Fără a se pronunța împotriva necesității de a se folosi teste corespunzător elaborate, această veche carență în utilizarea testelor a fost revelată de altfel ca esențială, de aproape două decenii, de savantul nostru român Gheorghe Zapan, convins și competent militant pentru utilizarea metodelor de apreciere obiectivă în explorarea vieții psihice. „Abuzul de teste — scrie autorul — în sensul de a le întrebuința în toate ocaziile chiar și acolo unde acestea nu merg, reprezintă partea hotărît vulnerabilă și negativă a psihotehnicii de pînă acum. Din această pricină, psihotehnica și-a găsit mulți adversari printre oamenii culți, mai cu seamă printre oamenii de știință din alte specialități care nu pot concepe o disciplină care, prin procedeele ei, în aparență științifice, să conducă totuși la rezultate adesea în contradicții cu realitatea" [9].

Pe de altă parte, însă, unii psihologi și pedagogi, deși în ceea ce privește esența lor pregnant vulnerabilă nu s-au temut de teste, promovîndu-le zelos ca metodă princeps, *sine qua non*, paradoxal s-au temut de cuvîntul *test*, pe care îl repudia prin orice angajare scriptică și de responsabilitate oficială.

Și în legătură cu termenul respectiv au fost și probabil că vor mai fi referințe neunitar formulate [10]. Ele au semnificație și utilitate numai prin raportarea lor continuă la un anumit înțeles, context noțional, căci, așa cum precizează Lenin, a discuta despre cuvinte nu este firește ceva inteligent, iar a interzice întrebuințarea cuvintelor într-un sens sau altul este imposibil. Dar, trebuie să clarificăm noțiunile cu rigurozitate, să ne precizăm punctele de vedere, dacă vrem să ne facem înțeleși și, am adăuga, dacă sîntem convinși de oportunitatea slujirii adevărului mai presus de ceea ce face modă, de aparența zgomotoasă a unor practici pseudosavante impuse și promovate de rațiuni exterioare științei.

Conf. univ. ELENA MAFTEI
București

[9] Gh. Zapan, *Probleme de psihologie*, Curs ținut în anul 1947—1948, p. 4.
[10] Elena Maftei, *Rolul eredității, mediului și al educației comuniste în formarea personalității*, „Revista de pedagogie" nr. 11 și 12/1956.

Aspecte privind organizarea învățămîntului și sistemul pregătirii și perfecționării personalului didactic din Republica Populară Bulgaria

Actuala etapă de dezvoltare a învățămîntului în Republica Populară Bulgaria și perspectivele sale se înscriu pe linia sarcinilor trasate de cel de-al IX-lea Congres al P.C. din Bulgaria. Învățămîntul obligatoriu are durata de 8 ani și se realizează prin „școala de bază". Aici sînt cuprinși copiii între 7 și 16 ani.

În prezentul articol ne vom opri asupra treptelor și structurii învățămîntului din țara vecină, cît și asupra pregătirii personalului didactic pentru învățămîntul de cultură generală, menționînd cîteva din principalele caracteristici.

Învățămîntul preșcolar este frecventat facultativ de către copiii în vîrstă de 3—7 ani și se realizează în grădinițe permanente și sezoniere (temporare și de vară).

Procesul instructiv-educativ se desfășoară în grupe de copii, după vîrstă. În grădinițele care cuprind un număr mic de copii, se organizează grupe mixte, care cuprind copiii de vîrste diferite, iar programul și regimul de lucru diferă de la grupă la grupă, în funcție de vîrsta copiilor.

Grădinițele permanente funcționează în mediul urban. Cele cu program pe jumătăți de zile cuprind mai cu seamă copii de 6 ani, care urmează să intre în anul școlar următor în clasa I. Grădinițele sezoniere funcționează în mediul rural. Cele temporare au durata de 6 luni și se deschid în luna aprilie cînd încep lucrările agricole, iar cele de vară au durata de 2—4 luni și funcționează în lunile în care muncile agricole sînt în perioadă de vîrf.

Pentru copiii cu deficiențe senzoriale, fizice sau intelectuale funcționează grădinițe speciale, iar pentru copiii bolnavi grădinițe curative în localități balneoclimaterice.

În învățămîntul preșcolar sînt cuprinși copiii în vîrstă de 3—7 ani. Potrivit Directivelor Congresului al IX-lea al P. C. Bulgar cuprinderea copiilor în învățămîntul preșcolar va crește pînă în anul 1980 considerabil.

Începînd cu anul școlar 1966/1967, Institutul de științe pedagogice organizează un experiment în ceea ce privește educația muzicală, educația fizică și educația prin muncă în grădinițele de copii.

Învățămîntul general obligatoriu se realizează prin școala de bază cu durata de 8 ani, în care sînt cuprinși toți copiii în vîrstă de 7—16 ani. Școala de bază este organizată în două cicluri și anume:

a) ciclul elementar (sau școala primară — cînd funcționează ca unitate separată), care cuprinde clasele I—IV;

b) ciclul mediu (sau pregimnaziu — cînd funcționează ca unitate separată), care cuprinde clasele V—VIII.

La terminarea școlii de bază (sau a pregimnaziului) elevii nu dau examen de

absolvire. Ei își pot continua studiile în învățământul secundar sau în învățământul profesional și tehnic sau se pot încadra în producție, unde se califică prin cursuri de scurtă durată.

Activitatea în școala de bază se desfășoară după un plan de învățământ unitar. La clasele V—VIII se studiază obligatoriu limba rusă, iar din clasa a VIII-a începe predarea unei a doua limbi străine, la alegere.

La clasele I—IV, predarea se face de către un învățător pentru toate disciplinele prevăzute în planul de învățământ. Prin schimb de ore între învățătorii claselor I—IV de la aceeași școală obiectele: desenul, muzica și educația fizică se predau de către acei învățători care au aptitudini sau chiar o pregătire specială pentru unul dintre obiectele amintite.

Pentru copiii cu deficiențe senzoriale, fizice sau intelectuale sînt organizate școli speciale în care sînt cuprinși surdomuți, orbi și oligofreni.

Învățământul secundar se realizează prin:

1. Școli medii politehnice (gimnazii de cultură generală cu instruire în producție) cu durata studiilor de 3 ani (clasele IX—XI). În cadrul unor școli medii politehnice funcționează clase speciale de matematică. Experimental s-au înființat și clase cu predare în limbi străine (rusă, franceză, engleză și germană), precum și clase de cultură fizică.

Activitatea se desfășoară pe baza planului de învățământ unic. În clasele IX-XI se continuă studiul limbii ruse și al celeilalte limbi străine și se începe studiul facultativ al limbii latine și al limbii turce. Pregătirea practică se face în cadrul întreprinderilor, gospodăriilor agricole, cooperativelor, pe terenuri experimentale și în atelierele școlilor, cîte 3 ore pe săptămînă în clasele a IX-a și a X-a și o zi pe săptămînă în clasa a XI-a.

Studiile se încheie cu examenul de maturitate, care constă din 2 probe scrise (la limba bulgară și la matematică) și din 5 probe orale (la limba bulgară, la matematică, chimie, fizică și istorie).

2. Școli medii de artă cu durata cursurilor tot de 3 ani.

Admiterea în toate școlile medii se face fără concurs. Sînt primiți absolvenți ai școlii de bază, în ordinea mediilor din ultima clasă (a VIII-a). La clasele speciale de matematică admiterea elevilor se face pe baza notelor obținute la matematică în clasa a VIII-a. În liceele cu predare în limbi străine, admiterea are loc pe baza unui concurs.

Învățământul mediu seral și fără frecvență este echivalent cu învățământul de zi, acordînd elevilor aceleași drepturi și avînd aceeași durată.

Din *învățământul profesional și tehnic* fac parte:

a) Școli profesionale-tehnice cu durata de 1—2 ani care funcționează ca unități separate pe lîngă școlile de specialitate, marile întreprinderi sau pe lîngă unitățile agricole socialiste. În aceste școli se primesc absolvenți ai școlii de bază. Din totalul orelor, 65% sînt rezervate învățămîntului practic și practicii în producție. Absolvenții pot continua studiile în învățămîntul mediu de cultură generală sau de specialitate, echivalîndu-se unele discipline studiate în școala profesională-tehnică.

b) Școli medii profesionale-tehnice cu durata de 3 ani, care primesc absolvenți ai școlii de bază și pregătesc muncitori calificați în metalurgie, electrotehnică, prelucrarea lemnului etc. În aceste școli se asigură elevilor și o pregătire de cultură generală de nivel mediu. Absolvenții au dreptul să-și continue studiile în învățămîntul superior.

c) Școlile medii de specialitate (tehnicumuri) cu o durată de 4 ani pentru absolvenții școlii de bază și 1—2 ani pen-

tru absolvenții școlii medii politehnice pregătesc specialiști cu calificare profesională medie pentru industrie, agricultură, transporturi, comerț, sectorul social-cultural etc. Absolvenții au dreptul să-și continue studiile în învățămîntul superior.

În ceea ce privește cuprinderea absolvenților școlilor de bază în școli postgenerale, semnalăm faptul că dintre absolvenții școlii de bază care continuă studiile, 25% frecventează școlile medii politehnice, 25% școlile tehnice și 50% școlile profesionale.

Învățămîntul superior cuprinde: universitatea, institute tehnice, institute agronomice, institute economice, institute de artă, institute de medicină, institute de educație fizică și sport, institute superioare pedagogice. Durata cursurilor diferă între 6—10 semestre, în funcție de specialitatea aleasă.

Studenții de la facultățile care pregătesc ingineri și facultățile agronomice în primii 2 ani lucrează 6—8 luni în producție ca muncitori, continuîndu-și concomitent pregătirea prin cursuri serale sau fără frecvență. Studenții de la facultățile umanistice lucrează în unitățile agricole 1 1/2—2 luni, după anii I și II. După anul III, la majoritatea instituțiilor de învățămînt superior se face practică în producție timp de 1 1/2—2 luni. Înainte de susținerea lucrării de diplomă toți studenții fac practică în întreprinderi 5—6 luni ca ajutori ai inginerilor, agronomilor sau ca profesori stagiari.

Cursurile postuniversitare funcționează cu o durată de 6, 9, 12 luni, fără scoatere din producție și au ca scop pregătirea lectorilor și asistenților universitari.

Pregătirea personalului didactic se face diferențiat, în institute de învățămînt semisuperior și superior.

Astfel, *pregătirea educatoarelor pentru învățămîntul preșcolar* — grădinițe — se face prin institutele pedagogice cu durata de 2 ani. Sînt admise absolvente ale școlii medii politehnice cu examen de maturitate, pe baza unui concurs (eliminatorii fiind probele de auz muzical, desen și educație fizică), după care candidatele dau o probă scrisă la limba bulgară.

În planurile de învățămînt ale acestor institute se prevăd cîteva grupe de specializare care contribuie la formarea pregătirii acestui personal didactic.

Pregătirea învățătorilor pentru clasele I—IV se face prin institute pedagogice cu durata de 2 ani. Sînt admiși absolvenți ai școlilor medii politehnice cu examen de maturitate pe bază de concurs la limba bulgară (scris și probe de verificare a aptitudinilor (eliminatorii) la cînt, desen, muzică.

În vederea diversificării pregătirii, la institutele pedagogice pentru pregătirea învățătorilor funcționează mai multe secții; indiferent de profilul secției, absolvenții pot preda la clasele I—IV în orice parte a țării. Institutele pedagogice pentru învățători pregătesc și personalul didactic pentru școlile speciale (defectologie).

Practica pedagogică este organizată în școli de bază care funcționează în afara institutului și se efectuează în diferite condiții. Pentru acomodarea cu predarea simultană, practica pedagogică se efectuează și în unele școli din mediul rural.

În institutele pentru pregătirea educatoarelor și învățătorilor, învățămîntul se desfășoară după sistemul prelegerilor și seminariilor din învățămîntul superior, studenții fiind obligați să se prezinte la 2 sesiuni de examene (în lunile ianuarie și iunie).

Numirea personalului didactic la aceste institute se face pe bază de concurs.

Pregătirea profesorilor pentru clasele V—VIII și IX—XI se face prin institute de învățămînt pedagogic superior și la Universitatea din Sofia. Durata învățămîntului la cursurile de zi este de 4 ani. Pe lîngă institutele de învățămînt superior pedagogice, cît și pe lîngă Universitatea din Sofia funcționează secții care pregătesc profesori pentru clasele V—

VIII, durata învățămîntului fiind de 3 ani. În aceste secții profesorii se pregătesc la cîte două specialități (ex. fizică-matematică, biologie-chimie) etc. Absolvenții secțiilor cu durata de 3 ani, după terminarea cursurilor, sînt repartizați ca profesori în școlile de bază, la clasele V—VIII. Ei își pot continua studiile la cursuri fără frecvență cu o durată de 2 ani după absolvirea lor devenind profesori pentru clasele IX—XI.

Dintre absolvenții institutelor pedagogice superioare 95% lucrează ca profesori în învățămînt și cca 5% desfășoară o activitate științifică. Pentru cei ce se dedică muncii de cercetare științifică, durata studiilor este de 5 ani.

Cursurile se desfășoară pe bază de prelegeri și seminarii. Practica pedagogică are loc în școli anume stabilite. În anii II și III studenții țin lecții sub conducerea lectorilor.

Corpul didactic este format din profesori, conferențiari, lectori și asistenți numiți prin concurs. Concursul de admitere în institutele pedagogice semisuperioare și superioare se desfășoară deosebit față de concursul de admitere din țara noastră și constă numai din *lucrări scrise*. Fiecare candidat poate să se prezinte la două concursuri (2 institute diferite), temele scrise fiind date de Ministerul Învățămîntului Public și unitare pentru același obiect de la toate institutele superioare. Candidații dau 2 probe scrise la 2 obiecte diferite (de exemplu cei de la specialitatea biologie dau probe scrise la biologie și chimie). Excepție fac doar cei de la matematică, care dau o probă scrisă și una orală.

Admiterea candidaților se face în ordinea mediei obținute în urma adunării următoarelor note, de exemplu, pentru specialitatea biologie: nota obținută la diploma de maturitate (media); nota la materia principală din diploma de maturitate (biologie); nota la materia secundară din diploma de maturitate (chimie); nota la lucrarea scrisă de la concursul de admitere (biologie); nota la lucrarea scrisă de la concursul de admitere (chimie).

Nota obținută la concurs este valabilă și la alte facultăți unde se cer aceleași obiecte.

Selecționarea și promovarea personalului didactic. Întregul sistem de numire, selecționare, promovare și eliberare a personalului didactic este descentralizat. Astfel, sfaturile populare județene numesc și eliberează din funcție inspectorii școlari, directorii, directorii adjuncți, profesorii, învățătorii, educatoarele și maiștrii-instructori din toate școlile de cultură generală, profesionale și tehnice care aparțin de Ministerul Învățămîntului Public. Întreaga mișcare a personalului didactic se desfășoară pe baza regulamentului aprobat de Ministerul Învățămîntului Public.

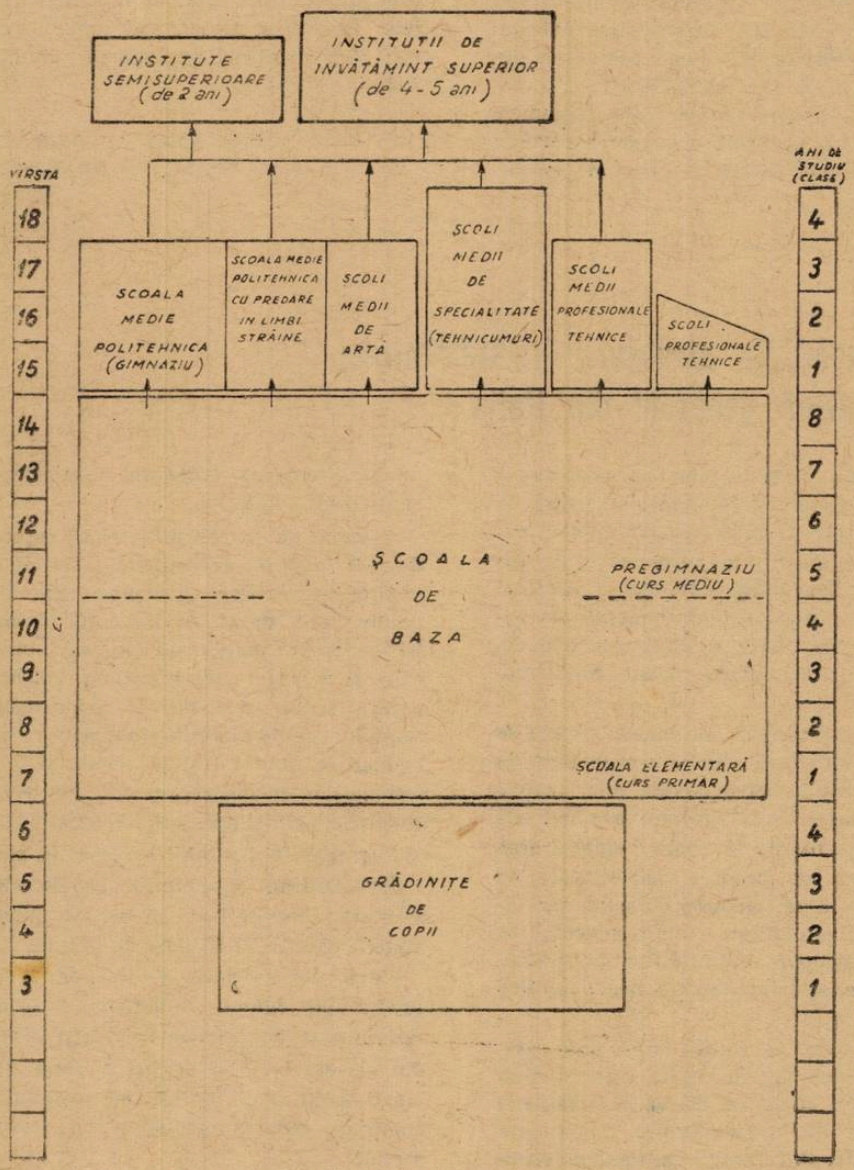
Perfecționarea personalului didactic se face de către institutele de perfecționare a cadrelor didactice și de cabinetele pedagogice organizate pe lîngă secțiile de învățămînt județene.

Institutele de perfecționare sînt organizate în 3 centre și anume: la Sofia (Institutul central de perfecționare a cadrelor didactice, la Varna și la Stara-Zagora). Institutul central de perfecționare din Sofia se deosebește de cele 2 institute din provincie prin faptul că aici se perfecționează, pe lîngă personalul didactic de predare, și inspectorii școlari din minister și de la secțiunile de învățămînt județene, directorii școlilor medii politehnice, ai școlilor de bază, cît și toți profesorii din învățămîntul profesional și tehnic. Pe baza planului de perspectivă pînă în anul 1971, toate cadrele didactice cu funcții de conducere (directori și inspectori, cca 5 000) vor trece prin cursurile organizate de Institutul central de perfecționare din Sofia.

Se organizează cursuri diferențiate pentru profesorii și directorii de școli cu experiență și pentru cei începători. De pildă, directorilor de școli noi numiți, lipsiți de experiență, li se predau probleme privind sistemul și organizarea învă-

țământului și psihologia. Pentru directorii de școli cu experiență și cotați ca directori buni se predau probleme noi privind conducerea școlii, metodica predării unor obiecte ce vor fi introduse în noul an școlar.

Durata cursurilor este în funcție de specialitatea cadrelor didactice și de nevoile învățământului. Cursurile se desfășoară pe baza programelor elaborate de institutele de perfecționare și aprobate de Ministerul Învățământului Public. Programele sînt astfel întocmite, încît să nu se repete ceea ce au studiat aceste cadre didactice în învățământul superior sau pedagogic, urmărindu-se în mod deosebit predarea a ceea ce este nou în domeniul specialității, pedagogiei și meto-



dicii. În cadrul colaborării cu învățămîntul superior, anual sînt invitați un număr de cca 300 profesori de la universitate, cît și specialiști de înaltă calificare de la institutele de cercetări, care țin lecții și conferințe în cadrul cursurilor.

Cabinetele pedagogice. În fiecare județ funcționează cîte un cabinet pedagogic cu o dublă subordonare: atît Secției de învățămînt județene, cît și Uniunii cadrelor didactice (organizație profesională a cadrelor didactice). Cabinetele pedagogice au specialiști salariați și nesalariați, acoperindu-se toate obiectele de cultură generală și o mare parte a celor de specialitate (pe grupe de specialități) pentru învățămîntul profesional și tehnic. Cabinetul este condus de un inspector metodist șef.

Activitatea cabinetului pedagogic se desfășoară pe baza unui plan de muncă anual. Cabinetele organizează seminarii cu directorii de școli pe teme specifice muncii de conducere și cu cadrele didactice pe specialități, cursuri de scurtă durată (de cca 3—5 zile) în vacanțele școlare. În aceste acțiuni sînt folosiți cei mai buni profesori pe bază de voluntariat.

Prof. IOAN ȘT. MUȘAT
Prof. FRANCISC ÜRMENYI

Schimbări în structura învățămîntului de cultură generală din Italia

În Italia, ca și în alte țări, problemele majore ale învățămîntului ocupă un loc central în preocupările opiniei publice și ale factorilor responsabili de asigurarea dezvoltării adecvate a acestuia în raport cu necesitățile generate de puternica dezvoltare a științei și tehnicii, de ritmul dezvoltării sociale contemporane.

În acest context, probleme ca acelea privind structura actuală a sistemului de învățămînt și perspectivele sale, analiza conținutului învățămîntului pe diferitele trepte și tipuri de școli, modernizarea metodelor de predare, modalitățile de pregătire a personalului didactic, dezvoltarea construcțiilor școlare și echiparea corespunzătoare a unităților de învățămînt etc. se impun cu tot mai puternică stringență.

Dezbaterea și soluționarea unor asemenea probleme în Italia este influențată, între altele, de cîteva caracteristici generale ale învățămîntului, dintre care pregnante sînt tradiționalismul sistemului și orientarea accentuat umanistă a conținutului studiilor.

Sistemul de învățămînt italian cuprinde atît instituții școlare de stat, cît și instituții particulare și confesionale. Ultimele două tipuri de instituții școlare își desfășoară activitatea pe baza planurilor și a programelor școlare valabile pentru școlile de stat. În majoritatea treptelor de învățămînt (elementar, secundar de gradul I și II, tehnic și profesional) în medie peste 90% din efectivele de elevi și personal didactic învață și lucrează în instituții școlare de stat.

Învățămîntul obligatoriu (școala elementară, clasele I—V și școala medie statală, clasele VI—VIII) este gratuit.

Elevii din celelalte unități de învățămînt sînt obligați să plătească taxe de înscriere și de frecvență. Pentru elevii din clasele I—V și pentru o parte din elevii școlii medii statale (cu posibilități materiale reduse) manualele se acordă gratuit.

Absolvenții școlii medii statale se înscriu în liceu și în învățămîntul tehnic-profesional fără concurs de admitere. În acest an școlar, 78% din absolvenții școlii medii statale s-au înscris în diferitele tipuri de licee, școli tehnice și profesionale. Proporția cuprinderii în școlile post-generale este mai mare în regiunile din nordul Italiei, decît în provinciile sudice, fiind de aproape 90% în unele provincii nordice (Veneția).

La încheierea studiilor liceale se susține examen de maturitate diferențiat, în funcție de tipul școlii urmate (maturitate clasică, științifică, tehnică și diplomă de învățător). În toate cazurile acest examen este excesiv de încărcat, susținîndu-se probe de examen la *toate* disciplinele de studiu (inclusiv educația fizică, desen, muzică). Menționăm că la intrarea în învățămîntul superior nu se organizează concurs de admitere, cu excepția Facultății de pedagogie, unde candidații sînt obligați să susțină un asemenea concurs.

Modificări notabile în structura sistemului de învățămînt italian nu au intervenit din anul 1923 pînă în anul 1962, cînd a fost instituită ca generală, obligatorie și gratuită, pentru toți copiii în vîrstă de 11—14 ani, *școala medie statală* unică (echivalentă cu clasele VI—VIII din școala noastră generală).

ORGANIZAREA ȘI CONȚINUTUL EDUCAȚIEI PREȘCOLARE ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI PRIMAR (istruzione elementare). Educația preșcolară (istruzione del grado preparatorio) se realizează în instituții educative diferite: grădinițe de copii (giardini d'infanzia), case de copii (case dei bambini), azile (asili infantili) și școli materne (scuole materne). Aceste instituții sînt înființate și administrate de autoritățile locale (comunale), instituții sau organizații filantropice, sau de persoane particulare. Statul nu se ocupă direct decît de grădinițele de copii anexate școlilor normale de educatoare (scuola magistrale). Instituțiile preșcolare cuprind copii în vîrstă de 3—5 ani. Înscrierea și frecventarea sînt facultative.

Activitatea educativă în aceste instituții are un caracter recreativ, interesant și atrăgător, vizînd disciplinarea și ordonarea primelor manifestări ale capacităților intelectuale, afective și volitive ale copiilor și a deprinderilor de conduită. În unele instituții preșcolare se urmărește și pregătirea copiilor pentru intrarea în școala elementară.

În grădinițe, munca educativă este organizată și se desfășoară, în general, în spiritul concepțiilor lui Aporti, Agazzi și Montessori, reprezentanți italieni ai educației infantile.

Pregătirea educatoarelor pentru grădinițe se realizează în școli pedagogice de educatoare (scuola magistrale) a căror durată de studii este de 3 ani. În aceste școli sînt primite absolvente ale școlii obligatorii cu durata de 8 ani.

Acest tip de școală nu are nivelul, nici durata liceului și nici chiar a școlilor pedagogice de învățători (unde elevii învață 4 ani de zile), fiind echivalent cu unele din școlile profesionale (istituti profesionale) care au durata studiilor de 3 ani.

Actuala structură a *învățămîntului primar* este cea stabilită prin Legea învățămîntului din 1923, adăugită în anul 1928. În învățămîntul primar sînt cuprinși toți copiii în vîrstă de 6—11 ani, cursurile fiind obligatorii și gratuite. Școala elementară are durata de 5 ani și cuprinde, începînd din anul 1955, două cicluri: primul ciclu — clasele I—II; al doilea ciclu — clasele III—IV.

La sfîrșitul fiecăruia din cele două cicluri, copiii susțin examene scrise și orale la toate disciplinele, pe baza cărora se înscriu în clasele superioare (respectiv clasa a III-a a școlii primare și clasa I a școlii medii statale).

Instituirea primului ciclu al școlii primare, apreciază autoritățile italiene, răspunde necesității de a se asigura o perioadă mai lungă de adaptare a copilului la regimul muncii intelectuale din

școală, de a se asigura posibilități sporite pentru cunoașterea și tratarea diferențiată a elevilor de către învățător, mai ales că elevii provin din medii diferite și cu un cerc de reprezentări, cunoștințe și deprinderi diverse, determinat, îndeosebi, de frecventarea de către unii a grădiniței și de preocupările educative diverse ale familiei. Pe acest temei, la clasa I nu se admite repetenția.

La sfîrșitul clasei a V-a, elevii care promovează examenul primesc „certificatul de studii primare" (licenza elementare) care dă drept de înscriere, fără examen, în școala medie (scuola media statale). Învățămîntul primar nu se desfășoară identic în întreaga Italie. În funcție de condițiile geografice și de condițiile materiale ale școlilor, cursurile încep și se încheie la date diferite și, în cadrul zilelor de curs, la ore diferite. Programul de activitate se stabilește pe plan local, de către directorul școlii. În toate școlile se realizează însă, în medie, 4 ore de studiu pe zi, în toate cele șase zile lucrătoare din săptămînă.

Obiectivul principal al activității didactice în școala primară îl constituie formarea bazelor personalității elevului, viitor cetățean, capabil să participe conștient la viața societății și a statului. Acest obiectiv este indicat în programele școlare care, pe lîngă scopurile activității, cuprind recomandări asupra metodelor ce trebuie urmate în activitatea didactică.

Programele pentru clasele a III-a, a IV-a, a V-a (aceste clase formînd ciclul al doilea al școlii elementare) sînt diferențiate pe obiecte de învățămînt, conform planului de învățămînt, spre deosebire de cele de la clasele I—II, care au un caracter global.

În lumina obiectivelor urmărite, activitatea didactică la clasele I—V este concepută ca un proces pronunțat formativ și unitar, în cadrul căruia învățătorul are latitudinea de a depăși prevederile programelor, dacă are elevi cu posibilități intelectuale deosebite sau de a le realiza într-o perioadă mai îndelungată de timp, dacă elevii cu care lucrează și condițiile de muncă impun acest lucru.

În concordanță cu modul acesta de concepere a activității sînt și manualele școlare pentru aceste clase. Acestea sînt elaborate *pe clase* și cuprind într-un singur volum cunoștințele prevăzute pentru toate disciplinele de studiu. Ele au un caracter foarte sintetic și cuprind un volum redus de cunoștințe. Ridică în fața elevilor mai mult probleme decît dau date sau descriu fenomene, procese, fapte la care se referă. Grafic sînt foarte bine executate și ilustrate. Pe lîngă manuale, la fiecare clasă se folosește, în plus, un volum de lecturi literare facultative, recomandate elevilor de către învățători.

Elevii din școala primară au posibilitatea de a începe studiul unor limbi străine încă din clasa I, dacă au aptitudini și dacă doresc acest lucru. Studiul limbilor străine se organizează în școală, pe grupe de elevi, cu profesorii de specialitate din unitatea respectivă.

În învățămîntul elementar italian, ca de altfel și pe celelalte trepte ale școlii de cultură generală, nu există o problemă a „supraîncărcării" elevilor. De regulă, elevii din clasele I—V nu efectuează lucrări independente acasă, toate temele scrise se lucrează în clasă, în timpul orelor, sub supravegherea și cu sprijinul învățătorilor. Această situație este rezultanta firească a modului în care este conceput învățămîntul primar și a nivelului la care se desfășoară studiile elementare.

Din grija justificată de a nu suprasolicita elevii, în practica didactică se ajunge însă la o oarecare subestimare a posibilităților lor și la o insuficientă solicitare și valorificare optimă a acestora.

Pentru asigurarea condițiilor necesare cuprinderii *tuturor* copiilor de vîrstă școlară în școală, la nivelul învățămîntului elementar, în Italia sînt organizate și

școli speciale pentru copiii cu deficiențe fizice și psihice, *clase diferențiale* pentru copiii cu deficiențe temporare ușoare și *școli în aer liber* (scuole all'aperto) pentru copiii debili, predispuși la îmbolnăvire.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR DE GRADUL I (Istruzione secondaria di primo grado), se realizează în școala medie de stat și reprezintă primul ciclu al învățămîntului secundar. Ea a fost instituită prin legea nr. 1859 din 31 decembrie 1962. Este obligatorie, gratuită și are durata de 3 ani (clasele VI—VIII). Cuprinde copiii în vîrstă de 11—14 ani

Obiectivele principale ale învățămîntului pe această treaptă sînt: formarea omului și a cetățeanului potrivit principiilor stabilite în Constituție și pregătirea tinerilor în vederea orientării școlare ulterioare spre diferite tipuri de școli post-obligatorii, sau spre alte domenii de activitate. Pedagogii italieni apreciază că stabilirea nivelului, scopurilor fundamentale și a duratei școlii medii statale este în concordanță cu cerințele vieții sociale, cu principiile pedagogico-didactice și cu particularitățile de vîrstă ale elevilor de 11—14 ani (preadolescența).

Planul de învățămînt cuprinde, pe lîngă obiectele de studiu obligatorii, și discipline facultative. Materiile obligatorii nu pot depăși în total 26 de ore pe săptămînă. Programele școlare au un pronunțat caracter sintetic, indicînd numai cadrul general al predării fiecărui obiect de învățămînt. Aceasta face ca ele să nu fie rigide și să lase largi posibilități de manifestare a inițiativei și priceperii fiecărui profesor, director sau colectiv didactic în parte.

Pentru fiecare clasă a școlii medii de stat funcționează un *consiliu al clasei*, format din toți profesorii care predau la clasa respectivă. Sarcinile acestui consiliu sînt legate de acordarea notelor, a recompenselor și sancțiunilor disciplinare (inclusiv eliminarea elevilor pe o perioadă de pînă la 15 zile), dar mai ales de coordonarea activității didactice, în vederea asigurării „unității învățămîntului", unitate considerată ca o condiție sine qua non a oricărui proces educativ integrativ.

În afară de activitatea didactică obișnuită, în școlile medii de stat se organizează o formă de activitate denumită *doposcuola*, în cadrul căreia se desfășoară (după masa) două categorii de activități: a) studiu supravegheat al elevilor și b) activități libere, complementare muncii din cadrul orelor de clasă. Aceste activități au fost instituite în anul 1962 prin legea de organizare a școlii medii de stat. Ele durează cel puțin 10 ore pe săptămînă. Participarea elevilor este facultativă și gratuită.

Prin intermediul activităților complementare se urmărește depistarea înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor elevilor, cunoașterea comportării lor individuale și sociale, în vederea organizării cît mai adecvate a muncii didactice din clasă și a îmbinării organice a acesteia cu activitatea dinafară de clasă.

Aceste activități sînt îndrumate de profesori definitivi („de rol") sau suplinitori, care sînt retribuiți pentru aceasta.

În afară de această formă de activitate mai sînt organizate și *clase de recuperare* (classi di aggiornamento) și *clase diferențiale* (classi differenziali).

Clasele de recuperare pentru anul I cuprind elevi care au lacune în pregătirea anterioară, determinate mai ales de *condițiile nefavorabile de mediu în care* au învățat și, din această cauză, întîmpină greutăți în însușirea materiei. În aceste clase se urmărește, expres, prevenirea rămînerii în urmă la învățătură (a repetenției) și sprijinirea elevilor, pe calea unei acțiuni didactice adecvate, pentru a ajunge ca în anul II de studii să obțină rezultate corespunzătoare în clasele obișnuite.

Stabilirea elevilor care vor studia în prima clasă de recuperare se face de consiliul clasei, în prima lună de la începerea cursurilor, pe baza unor probe

de verificare cantitativă și calitativă a nivelului de pregătire a fiecărui elev. Cînd există date suficiente (în carnetele de elev și în informațiile învățătorilor) este posibil ca elevii să fie înscriși în prima clasă de recuperare fără a mai fi supuși probelor de verificare arătate mai sus.

În privința clasei a III-a de recuperare, aceasta se organizează pentru elevii care repetă clasa a III-a și pentru cei care n-au putut promova examenul de licență medie, în cele două sesiuni ale anului absolvirii. Asemenea clase au funcționat pentru prima dată în anul școlar 1966/1967. Rezultatele obținute într-un singur an școlar nu pot fi edificatoare nici pentru oportunitatea și nici pentru eficacitatea organizării unor asemenea clase. De aceea, instrucțiunile din acest an școlar recomandă continuarea înființării unor asemenea clase cu prudență și numai acolo unde există condițiile necesare funcționării lor și, în primul rînd, personal didactic corespunzător.

În clasele de recuperare efectivele de elevi variază între minimum 8 și maximum 15. Programele după care se desfășoară activitatea didactică în aceste clase nu sînt rigid elaborate, fiind stabilite, în fiecare unitate, de profesorii care lucrează la aceste clase, pe baza programelor școlare comune.

La nivelul școlii medii de stat se organizează, din anul școlar 1962/1963, și *clase diferențiale* (classi differenziali) pentru elevii inadaptați școlar și social, elevi care prezintă ușoare și recuperabile deficiențe psihice, fizice și de comportament, cum ar fi : ușoare insuficiențe intelectuale, perturbări senzoriale și afective, deficiențe de vedere și de auz etc.

Clasele diferențiale cuprind maximum 15 elevi și sînt organizate pentru toți anii școlii medii de stat (I, II și III). Programele de studiu sînt adaptate specificului deficiențelor, vizînd o cît mai accentuată individualizare a muncii didactice, care se desfășoară după orarii speciale și, la nevoie, după planuri calendaristice speciale.

Pentru copiii cu deficiențe fizice, psihice și de comportament grave, în Italia funcționează școli speciale.

Școala medie de stat se încheie cu un examen de absolvire care permite obținerea *diplomei de școală medie* (licenza media). Această diplomă permite accesul la toate școlile și institutele secundare de gradul doi (licee clasice, științifice, pedagogice, institute tehnice, școli profesionale de diferite tipuri etc.).

Actuala organizare a școlii medii de stat este deja criticată în Italia. Criticile se îndreaptă, mai ales, asupra criteriilor care au stat la baza stabilirii disciplinelor școlare obligatorii și facultative. Mulți preopinenți susțin necesitatea ca disciplinele facultative în anii II și III (educația artistică și aplicațiile tehnice) să devină obligatorii pe tot parcursul școlii medii de stat. Alții optează pentru scoaterea din planul de învățămînt a limbii latine, care în prezent este facultativă în anul III.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR DE GRADUL II se realizează în următoarele tipuri de instituții școlare : licee clasice, licee științifice, școli normale, licee artistice și institute tehnice (de foarte variate profiluri). Durata studiilor este de 5 ani la liceele clasice, științifice, artistice și la institutele tehnice, și de 4 ani la școlile normale de învățători. Sînt admiși în învățămîntul secundar de gradul II, fără concurs, tinerii cu diplomă de absolvire a școlii medii de stat. Înscrierile în diferitele tipuri de unități se fac liber, la dorința absolvenților. Orientarea acestora spre unele sau altele din licee și institute este influențată de mai mulți factori, dintre care hotărîtoare sînt condițiile sociale și posibilitățile materiale ale familiilor.

Pe această treaptă de învățămînt studiile se încheie cu examene de maturitate, distincte pentru fiecare tip de școli în parte (maturitatea clasică, științifică,

diplomă de învățător și maturitate tehnică).

La nivelul liceelor (clasice și științifice) sînt organizate și un număr de clase-pilot, cu profil de matematică, de fizică, de chimie și de biologie. Scopul principal al experimentelor organizate în aceste clase este acela de a stabili condițiile optime de organizare a predării separate, ca obiecte distincte, a matematicii, fizicii (care în multe școli de cultură generală din Italia se predau, în prezent, împreună) și a chimiei (care în prezent se predă împreună cu geografia fizică, astronomia, biologia, elemente de geologie).

Liceele clasice sînt cele mai tradiționale școli secundare din Italia. Structura lor este și astăzi aproape aceeași cu cea stabilită prin legea Cazatti, în perioada unificării Italiei, unele elemente fiind conservate încă din perioada napoleoniană (1811—1812). Astfel, liceul clasic are și în prezent *două cicluri*:

— gimnaziul (ginnazio) cuprinzînd primii doi ani de studiu și

— liceul propriu-zis (liceo) cuprinzînd 3 ani ulteriori. Trecerea de la primul ciclu la al doilea al liceului clasic se face pe baza promovării unui examen. Media de promovare a acestui examen nu poate fi mai mică de 6.

Din rîndurile absolvenților acestui tip de licee se recrutează aproape 60% din totalul studenților de la toate instituțiile de învățămînt superior (cu excepția facultății de „magistero" — Școala normală superioară). Se apreciază că cei mai buni ingineri și medici provin din rîndul absolvenților liceelor clasice și nu al liceelor științifice, așa cum ar fi de așteptat. Acest tip de liceu este conceput ca o școală de formare a „elitelor intelectuale". El cuprinde, însă, în foarte mare măsură „elite sociale" (copii din familii aparținînd claselor exploatatoare; de aceea, are un pronunțat caracter aristocratic).

Învățămîntul științific (Istruzione scientifica) se realizează în licee științifice (liceo scientifico), în care sînt cuprinși, în condiții similare cu cele din liceul clasic, absolvenții cu diplomă ai școlii medii de stat.

În liceul științific se dezvoltă și se aprofundează instruirea și educarea elevilor care se pregătesc pentru a urma studii universitare în facultățile de științe (matematică, fizică, chimie, biologie), politehnici etc. Durata studiilor este tot de cinci ani. O caracteristică distinctivă a studiilor în acest tip de liceu o constituie extensiunea mare acordată desenului și limbilor străine. Spre deosebire de liceul clasic, aici se studiază două limbi străine, pe tot parcursul liceului (timp de 5 ani de zile). Studiile liceale științifice se încheie cu un examen de maturitate științifică. Acest examen se organizează similar cu cel pentru absolvenții liceului clasic.

Învățămîntul normal (Istruzione magistrale) se realizează în școli normale de învățători (istituti magistrali) și în școli normale de educatoare (scuole magistrale).

Școala normală de învățători are durata de 4 ani și pregătește personalul didactic pentru școlile elementare (clasele I—V), îmbinînd sarcinile de formare a personalității elevilor cu o finalizare precisă — pregătirea pedagogică de specialitate.

Elevii (în proporție de 80—85% fete) provin îndeosebi din familii mai puțin avute, care doresc să le asigure o profesiune necesară pentru a-și cîștiga existența. Remarcăm însă faptul că numărul elevilor din aceste școli nu este corelat cu necesitățile reale de învățători; tinerii care obțin „diploma di abilitazione magistrale" nu sînt repartizați de stat în învățămînt, urmînd ca fiecare absolvent să-și caute post, adresîndu-se organelor locale de învățămînt. Majoritatea acestora, din lipsă de posturi, se angajează însă în diverse alte sectoare, îndeosebi administrative. De menționat, de asemenea, că diploma obținută dă dreptul de înscriere la facultatea de „magistero"

(şcpala normală superioară), după promovarea unui concurs de admitere.

Învăţământul tehnic (istruzione tecnica) are ca scop pregătirea cadrelor medii tehnice şi se realizează în institute tehnice agrare, comerciale, de măsurări terestre, industriale, navale, de turism şi în institute tehnice de fete, cu durata de 5 ani.

Învăţământul post-obligatoriu italian cuprinde, pe lîngă tipurile de şcoli menţionate, *un sistem de şcoli profesionale* (istituti professionali), cu durata de 2—3 ani, care pregătesc muncitori calificaţi pentru industrie, agricultură, servicii publice, marină, artizanat, comerţ, turism, ocupaţii feminine.

De asemenea, în Italia există o reţea însemnată de unităţi de învăţămînt secundar artistic: şcoli de arte, institute de arte, conservatoare de muzică şi licee artistice, acestea din urmă acordînd absolvenţilor diploma de maturitate artistică.

În prezent, există unele proiecte de reformă a sistemului de învăţămînt din Italia. Dintre acestea, două sînt mai importante:

a) *Proiectul de reaşezare a învăţămîntului preşcolar* (depus şi dezbătut în Parlament, dar neadoptat pînă la această dată). Obiectivul principal al acestui proiect îl constituie trecerea în sarcina statului a organizării, finanţării şi administrării unităţilor educative preşcolare, care în prezent sînt înfiinţate de administraţiile locale (comunale sau provinciale), de persoane particulare şi de asociaţii filantropice sau religioase.

b) *„Planul Gui de dezvoltare a şcolii italiene"*. Este planul actualului ministru al învăţămîntului, elaborat pe baza unor studii efectuate din anul 1962 de către o Comisie centrală. Principalele prevederi ale acestui plan se referă la învăţămîntul liceal şi vizează o reformă adîncă a acestuia. În această privinţă se prevede înfiinţarea a cinci tipuri de licee: clasice, ştiinţifice, pedagogice, de limbi străine şi artistice, toate avînd durata de 5 ani.

Pentru toate aceste tipuri de licee se prevede un ciclu de 2 ani (biennio) de pregătire absolut identică, pe baza căreia elevii să poată trece de la un tip de liceu la altul, dacă se ajunge la concluzia că profilul liceului la care s-au înscris nu este concordant cu înclinaţiile şi aptitudinile lor. Se tinde ca acest ciclu de 2 ani să aibă un caracter de observare şi orientare.

În ansamblu, învăţămîntul de cultură generală italian are un caracter tradiţional, nefiind în articulaţiile sale fundamentale, concordant cu direcţiile şi ritmul dezvoltării ştiinţei şi tehnicii contemporane şi cu cerinţele dezvoltării sociale derivate din acest vast şi complex proces. Cadrele de specialitate italiene sînt conştiente de acest lucru şi desfăşoară o activitate susţinută pentru găsirea celor mai indicate soluţii în vederea întăririi studiului disciplinelor realist-ştiinţifice în şcoala de cultură generală, a înzestrării unităţilor de învăţămînt cu mijloacele necesare realizării acestui scop şi, în general, în vederea modernizării şcolii de cultură generală.

Prof. POMPILIU VÎLCU
Prof. ŞTEFAN COSTEA

Probleme ale şcolarizării şi pregătirii cadrelor în ţările în curs de dezvoltare

La Conferinţa internaţională de instrucţie publică de la Geneva, din iulie 1965, s-a subliniat că: „Umanitatea nu poate continua să fie divizată în două categorii de cetăţeni — o parte conştienţi şi capabili de a înţelege schimbările care intervin în lume şi cealaltă o multitudine de cetăţeni frustrată şi exclusă de analfabetism de la cunoaşterea modernă şi de la toate avantajele dezvoltării ştiinţifice şi tehnice" [1].

Ignoranţa maselor din ţările africane, asiatice şi latino-americane în curs de dezvoltare este un obstacol puternic în calea difuzării progresului tehnic, a ridicării productivităţii şi a receptivităţii la tot ce este nou — elemente deosebit de importante pentru dezvoltare — de aceea s-a impus cu acuitate luarea de măsuri pentru lichidarea analfabetismului, pentru culturalizarea populaţiei din aceste ţări.

Încă din noiembrie 1964, la Sesiunea a XXX-a a Conferinţei generale Unesco, a fost aprobat în unanimitate un program experimental de alfabetizare. Planul era eşalonat pe 5 ani (1966—1970) şi urma să se aplice selectiv, adică în anumite ţări ale căror guverne au înţeles să facă eforturi pentru rezolvarea acestei sarcini, în anumite ramuri industriale mai bine dezvoltate, în sectoare deja organizate şi cu o pondere mare în economia statului respectiv.

Cu prilejul Congresului mondial al miniştrilor de educaţie privind lichidarea analfabetismului, convocat de Unesco la Teheran în septembrie 1966, pe baza unei analize, s-a prevăzut că plaga analfabetismului să fie lichidată într-o generaţie. Alfabetizarea — fiind de o deosebită importanţă — este inclusă în planurile de dezvoltare economică a ţărilor respective, iar planurile şi programele de alfabetizare ţin seama de obiectivele şi de priorităţile dezvoltării economice.

Acţiunea de alfabetizare desfăşurată în ţările afro-asiatice şi latino-americane slab dezvoltate este completată cu cea de şcolarizare a tuturor copiilor în vîrstă de 7—14 ani. Numai în acest caz se lichidează sursa care generează permanent contingenţe de analfabeţi.

Cucerirea independenţei şi suveranităţii a stimulat ţările foste colonii să se străduiască să realizeze un învăţămînt obligatoriu care să contribuie la ridicarea nivelului general de cultură al populaţiei. *Învăţămîntul primar obligatoriu* stă în centrul atenţiei politicii şcolare din aceste ţări, dat fiind profundul lui caracter de masă. Se fac eforturi pentru lărgirea reţelei învăţămîntului primar şi pentru ridicarea nivelului lui, acordîndu-se sume importante din buget. Cea mai mare parte a ţărilor în curs de dezvoltare au o durată a învăţămîntului obligatoriu între 4—6 ani şi unele chiar de 8 ani. După şcoala obligatorie, învăţămîntul se continuă în ciclul I şi II al învăţămîntului secundar (mediu).

În condiţiile exploziei demografice care are loc în aceste ţări, şcolarizarea întregii populaţii de vîrstă şcolară este un obiectiv de importanţă deosebită, dar şi greu de realizat. Condiţiile grele de natură economică, financiară şi sanitară, lipsa de şcoli şi de materiale necesare învăţămîntului, criza de cadre didactice, împiedică şcolarizarea universală a populaţiei de vîrstă şcolară, fac ca frecvenţa, proporţia şi pregătirea celor şcolarizaţi să fie scăzute, iar numărul absolvenţilor învăţămîntului general obligatoriu să fie extrem de mic.

Nivelul învăţămîntului de toate gradele este încă destul de scăzut cu toate progresele din ultimii ani şi eforturile

---

[1] Antonio Gaurara, *Conference internationale de l'instruction publique*, 1965, Geneva, „Chronique de l'Unesco", septembrie 1965, 9,XI, p. 323.

considerabile depuse de tinerele state pentru a se debarasa de sărăcia și incultura moștenite din perioada colonială. Dintr-un calcul statistic efectuat în 1960 în 13 țări africane reiese că numai două din ele aveau școlarizați circa 40% din copiii între 7—14 ani, iar 4 din aceste țări n-au putut să școlarizeze nici 10% din copiii din aceeași grupă. Situația era și mai grea în învățămîntul secundar. Școlarizarea în învățămîntul secundar în 10 din țările amintite nu depășea 3%, iar în trei țări (Mauritania, Niger, Volta Superioară) era sub 1%. În 1960 s-a constatat că 70% din institutorii folosiți în cursul primar în Mauritania, Niger și Volta Superioară erau elevi necalificați[2].

Școlarizarea în mediul rural în țările slab dezvoltate este mai deficitară decît în mediul urban. Există și o inegalitate de școlarizare pe sexe. Fetele reprezintă cu mult mai puțin de o treime din numărul celor școlarizați, iar în anumite zone ele dețin un procentaj complet neglijabil. Se mai constată, de asemenea, un procent redus al absolvenților cursului primar obligatoriu. Așa, de pildă, în Coasta de Fildeș, au absolvit cursul primar numai 1/3, iar din aceștia un număr destul de mare intră în rîndul analfabeților datorită slabului nivel al învățămîntului și neutilizării cunoștințelor căpătate.

Unele țări, pentru a putea înregistra succese în dezvoltarea învățămîntului de masă au epuizat aproape toate resursele de buget acordate pentru învățămînt, în general, lăsînd foarte puțin pentru dezvoltarea învățămîntului secundar și superior. În afara rețelei școlare organizate și subvenționate de stat mai există numeroase școli particulare întreținute de diferite societăți comerciale, companii industriale și misiuni religioase. Mai ales în continentul african, numărul școlilor finanțate de misionari și biserică este mare, ceea ce influențează asupra conținutului învățămîntului, dîndu-i un caracter religios. Terminarea școlii elementare dă posibilitatea susținerii examenelor care conduc la obținerea unor certificate foarte asemănătoare celor din metropolă.

Primul ciclu al *învățămîntului secundar* are o structură puțin diversificată. El nu lasă loc prea mult pentru învățămîntul teoretic, din care cauză pregătește insuficient pe elevi pentru stadiul următor al învățămîntului. Ieșirea copilului din învățămîntul primar făcîndu-se în aceste țări la o vîrstă (între 11—13 ani) la care acesta n-are suficientă maturitate fizică și intelectuală ca să primească o pregătire tehnică și profesională, și, neputînd fi angajat în producție, a fost nevoie ca ciclul prim al învățămîntului secundar să fie organizat tocmai pentru asigurarea continuității și legăturii între învățămîntul primar și intrarea în muncă, ucenicie, sau în ciclul următor al învățămîntului secundar.

Costul social al învățămîntului este mai ridicat în țările în curs de dezvoltare decît în alte țări, pentru că existența crizei de cadre didactice face ca salariul acestora, comparat cu venitul național pe cap de locuitor, să fie de 2—3 ori mai mare și pentru că băieții și fetele care trebuie școlarizați reprezintă partea cea mai mare din totalul populației, ca urmare a exploziei demografice din aceste țări. În țările în curs de dezvoltare, costul învățămîntului primar-general reprezintă 2—4% din venitul național, în timp ce în țările industriale este 1%[3].

O altă sarcină de bază, a cărei rezolvare cere multă atenție și competență din partea țărilor în curs de dezvoltare, este aceea a formării personalului calificat necesar dezvoltării economice în general și industrializării în

[2] *Etude sur la situation économique de l'Afrique*, Publication des Nations Unies, 1966, E/CN 19/370, p. 19.

[3] W. A. Lewis, *Development Planning ; The Essentials of Economic Policy*, New York, Harper and Row, 1966.

special. Calitatea și puterea dezvoltării economice a unei țări depind, în mare măsură, de existența unui personal calificat, de utilizarea lui corespunzătoare nevoilor economiei acestei țări. Productivitatea utilajelor și instalațiilor industriale este scăzută, atunci cînd muncitorii și conducătorii acestora nu au o pregătire necesară, iar investițiile riscă să devină o povară, mai ales pentru o colectivitate săracă, dacă aceasta n-are posibilitatea de a forma și recruta mîna de lucru calificată. Țările în curs de dezvoltare păşesc pe drumul industrializării de la un nivel exagerat de scăzut. Lipsa de cadre autohtone calificate, începînd cu muncitorii și cu cadrele didactice și terminînd cu conducătorii de mari întreprinderi și chiar cu funcționarii din ministerele și instituțiile centrale, este adesea semnalată de guvernele acestor țări.

În numeroase țări în curs de dezvoltare, sistemul de formare profesională și de pregătire tehnică a fost și mai este încă deficitar în ce privește formarea de ingineri, tehnicieni, directori de uzine și întreprinderi. Aceasta ca urmare și a unor mentalități învechite.

Reabilitarea învățămîntului specializat și a învățămîntului tehnic în ierarhia valorilor culturale, acordarea locului pe care-l merită în sistemul general de învățămînt al unei țări este, în epoca contemporană, o necesitate majoră, cu atît mai mult în țările în curs de dezvoltare. Cunoștințele tehnice generale trebuie să fie incluse în conceptul de cultură generală, deoarece rezultatele strălucite obținute de învățămîntul tehnic și de gîndirea tehnică, în general, atestă acest drept.

În majoritatea țărilor în curs de dezvoltare, care și-au cîștigat independența, programele de învățămînt pentru toate tipurile și gradele de școli au fost elaborate după modelele programelor existente în țările industrializate și n-au fost adaptate nevoilor și condițiilor specifice acestor țări. De aceea, absolvenții nu pot răspunde cu eficiență sarcinilor la locul de muncă. Învățămîntul mediu, în multe din aceste țări, este și în prezent conceput doar pentru perspectiva ca absolvenții lui să intre în universități, iar învățămîntul tehnic și profesional pregătește cadre de muncitori și tehnicieni după normele existente în statele dezvoltate. Universitatea tinde și ea să pregătească, în primul rînd, juriști, administratori — cadre de „profesii liberale".

Guvernele țărilor afro-asiatice și latino-americane în curs de dezvoltare se străduiesc în prezent să coreleze învățămîntul general, tehnic, profesional și superior cu nevoile întregii economii și culturi, să adapteze structura învățămîntului, diferitele lui ramuri, la evoluția cererii de specialiști și de mînă de lucru, să adapteze programele de învățămînt la condițiile și nevoile existente în aceste țări, în general să lichideze lipsa de concordanță care mai persistă în aceste țări între procedeele de formare a cadrelor și utilizarea lor.

Sociologul iranian dr. Ehsan Naraghi [4], vorbind despre anomalia lipsei de adaptare a învățămîntului la nevoile și la condițiile existente în țările în curs de dezvoltare și despre contradicția între felul de formare a cadrelor și utilizarea lor, arată că acestea constituie una din cauzele care împing mii și mii de cadre calificate să plece spre țări mai dezvoltate. „Țările lumii a treia" — scrie sociologul menționat — formează în universitățile lor, dotate cu programe de educație copiate de pe cele din occident, profesori, medici, ingineri care sînt formați de așa manieră ca și cînd ar urma să muncească la Paris și la Londra și atunci se instalează în aceste capitale" [5]. Astfel, învățămîntul în țările în curs de dezvoltare, formînd cadrele calificate după maniera țărilor industriale și nu în concordanță cu nevoile și condi-

[4] Ehsan Naraghi, *Exodul competenței*, Revista „Jeune Afrique", 1967.

[5] Idem, *op. cit.*

țiile țărilor în curs de dezvoltare, devine un mijloc care prilejuiește fuga din aceste țări a unuia din capitalurile indispensabile dezvoltării lor. „Unele din țările în curs de dezvoltare — subliniază Ehsan Naraghi — cheltuiesc sume importante pentru un învățămînt superior gratuit și își văd absolvenții îndreptîndu-se spre țări bogate, care, avînd nevoie de cadre științifice, le atrag prin diverse mijloace" [6].

Țările „lumii a treia", pierzînd în fiecare an *mii de cadre pregătite — așa* cum remarcă sociologul iranian menționat — sînt nevoite să recruteze cu miile, la prețuri ridicate, asistenți, tehnicieni competenți, dar care n-au reușit să facă carieră în propria lor țară.

Învățămîntul tehnic din țările în curs de dezvoltare este chemat să joace un rol fundamental în pregătirea cadrelor necesare economiei, dar cu condiția ca programele acestuia să asigure absolvenților găsirea unei meserii specializate în sistemul de producție al acestor țări. Se preconizează revizuirea și modificarea structurii materialului informativ și a programelor din această formă de învățămînt.

Efectul evoluției tehnice asupra numeroaselor profesii și meserii specializate îl constituie creșterea caracterului tehnic-științific al acestora. În felul acesta devine mai necesară completarea pregătirii practice, manuale, cu o instrucție tehnică adecvată. În prezent, țările în curs de dezvoltare se străduiesc ca învățămîntul tehnic și de formare profesională să îmbine instrucția teoretică cu instrucția practică orientată spre muncă, precum și cultura generală cu cea tehnică, profesională, pentru ca absolvenții să primească o pregătire mai largă, care să le permită adaptarea la evoluția actuală și viitoare a specialității lor sau, cu alte cuvinte, să le permită mobilitatea în cadrul profesiei, atunci cînd aceasta dobîndește un caracter tehnico-științific și mai ridicat. Acest lucru naște interesul și prețuirea învățămîntului tehnic.

Succesul învățămîntului tehnic și de formare profesională, ca și al programelor de formare accelerată a cadrelor, depind în mare măsură de calitatea învățămîntului general, de felul cum sînt cunoscute principiile fundamentale ale producției. Cunoașterea largă a științelor, dobîndită în învățămîntul general, constituie o bază esențială pentru formarea profesională, pentru pregătirea generală a elevilor în diferite profesii, inclusiv cele tehnice. În țările în curs de dezvoltare, studiul științelor realiste întîmpină numeroase obstacole, printre care se numără lipsa de laboratoare și materiale pentru efectuarea experiențelor și de cadre calificate necesare predării acestor științe, ceea ce face ca însușirea cunoștințelor din cadrul disciplinelor realiste să se facă mai mult dogmatic decît pe bază de cercetare și experiment. În prezent, există serioase preocupări în această privință, astfel ca învățămîntul de cultură generală să cuprindă un program de cunoștințe generale realiste, dar și tehnice, care să permită elevilor o alegere mai bună a viitoarei lor profesii, conformă cu necesitățile țării.

La Reuniunea experților UNESCO din septembrie 1966, discutîndu-se despre condițiile pe care trebuie să le îndeplinească învățămîntul general pentru ca el să pregătească cadre pentru funcții tehnice și profesionale, s-au făcut propuneri de cursuri noi care să se introducă în învățămîntul general, în cadrul cărora să se studieze „specialități de actualitate". Astfel, J. Waitech a făcut propunerea să se introducă unul sau mai multe asemenea cursuri în care să se studieze „specialități de actualitate", ca: „automobilul, aeroplanul, construcția și operațiile bancare". Un alt curs, pe care consideră că ar fi util să-l încorporeze

[6] Idem, *op. cit.*

în cursurile clasice de istorie, este „Istoria științei și tehnicii" [7].

Introducerea în școala de cultură generală a unor cunoștințe tehnice nu numai că ajută pe elevi în alegerea profesiei viitoare, dar și contribuie la dezvoltarea interesului și respectului pentru învățămîntul tehnic și profesional, care, așa cum am arătat, nu s-a bucurat în țările în curs de dezvoltare de prestigiul pe care-l merită. În unele din aceste țări, absolvenții învățămîntului tehnic primesc un salariu ca un muncitor nespecializat, care n-a făcut decît studiile primare. Școala de cultură generală, dînd elevilor un orizont științific larg, o pregătire polivalentă, oferă posibilitatea absolvenților să înțeleagă cu mai multă ușurință procedeele tehnologice și principiile de funcționare a utilajelor, le dă putința de a se adapta mai rapid și mai bine la noile condiții create de progresul continuu al științei și tehnicii.

În documentele prezentate de experții Organizației Națiunilor Unite pentru dezvoltarea industrială și ai Organizației Internaționale a Muncii, la reuniunea din 12 mai 1966, se arată că există 4 surse de formare a personalului competent, necesar în țările în curs de dezvoltare:

1. — Regimul de învățămînt general.
2. — Instituțiile specializate pentru formarea profesională de nivel secundar și superior, cum ar fi școlile tehnice, facultățile și institutele de învățămînt superior.
3. — Formarea la locul de muncă.
4. — Pregătirea în străinătate a cadrelor autohtone și aducerea în țară de experți străini.

Formarea cadrelor calificate în țările în curs de dezvoltare se face deci *în școală* și *în afara școlii, la locul de producție*. Lucrătorii, funcționarii de curînd recrutați de întreprindere, se califică la locul de muncă. Formarea la locul de muncă se realizează parțial sau în totalitate în întreprinderile unde lucrează ca stagiari. Ea constă mai puțin în modalități instituționale (lecții, cursuri etc.) și mai ales în programe de ucenicie, adică de practică pe lîngă lucrătorii calificați, pe lîngă cei ce ocupă posturi mai importante. Există, în aceste țări, și programe de instruire rapidă, adică de cursuri intensive de scurtă durată.

Unii specialiști, de pildă Frederich Harbison, susțin că în țările în curs de dezvoltare, ori de cîte ori este posibil, se preferă formarea cadrelor în interiorul întreprinderii, celei din școli și instituții specializate. Aceasta pentru două motive:

1. — Formarea cadrelor la locul de muncă, în interiorul întreprinderii, este mai simplă și mai rentabilă decît cea prin instituții specializate pentru formarea regulată a cadrelor. În cadrul formării la locul de muncă, instructorii, utilajele și alte materiale afectate pregătirii cadrelor pot să lucreze pentru producție, pe cînd personalul didactic și instalațiile școlii adesea nu pot să lucreze pentru producție.
2. — În cadrul formării profesionale la locul de muncă, cea mai mare parte din timp este destinată pregătirii practice și, în același timp, lucrătorul are la dispoziție pentru calificarea sa tot ce posedă întreprinderea respectivă. De aceea, pregătirea la locul de muncă se face într-un ritm mai scurt. Hotărîrea de a deschide școli pentru formarea cadrelor o poate lua numai puterea publică și pînă să se ia această hotărîre și să se procure cadrele și baza materială necesară trece mult timp. Pe de altă parte, formarea efectivă prin școa-

[7] J. Waitech. *Les problèmes de la liaison entre l'enseignement général et l'enseignement tehnique, notamment dans les pays en voie de développement.* Document présenté à la Réunion d'expert de l'UNESCO, Septembre, 1966, Nations Unies, Conseil economique et social, E/4353/Add. 1, mai 1967, p. 47.

lă rămîne la discreția puterii publice și se poate întîmpla, la sfîrșitul școlii, ca nu toți absolvenții să lucreze în meseria în care s-au calificat [8].

Formarea la locul de muncă, în întreprinderi, dă funcționarilor și personalului calificat o mare responsabilitate.

Progresul economic în țările în curs de dezvoltare ridică cereri foarte mari de muncitori calificați. Aceste cereri nu pot fi satisfăcute decît printr-o *pregătire de scurtă durată, accelerată*, prin cursuri intensive și prin practică la locul de muncă. Programa de instruire rapidă se folosește și în vederea pregătirii lucrătorilor pentru sarcini superioare sau pentru metode noi de producție. Formarea accelerată este considerată convenabilă pentru adulții care au deja o pregătire generală, o experiență de viață și profesională acumulată și la care aptitudinile fizice și intelectuale ies în evidență. Ea nu va înlocui pe cea de lungă durată dată în școli. Formarea accelerată permite, pe de o parte, să se răspundă la nevoile urgente de mînă de lucru și să dea fiecărui cetățean cunoștințe suplimentare pentru o nouă formație, corespunzătoare noilor schimbări din specialitatea sau profesia sa. Ea are și dezavantajul că reduce la minimum cunoștințele teoretice generale și de cultură tehnică, tocmai ceea ce ar fi necesar în producția modernă. Acest dezavantaj ar putea să compromită viitoarea activitate a tinerilor muncitori, dacă pregătirea n-ar fi completată de formarea cadrelor prin sistemul de lungă durată.

Guvernele țărilor în curs de dezvoltare își îndreaptă atenția spre lărgirea rețelei învățămîntului tehnic și de formare profesională și spre diversificarea sau multilateralizarea lui, în raport cu nevoile și condițiile existente în aceste țări. Metoda formării cadrelor în străinătate este utilizată cînd țara respectivă nu dispune de mijloacele necesare, fie că îi lipsesc cadrele didactice și baza materială a învățămîntului (școli, laboratoare, material didactic), fie că acestea sînt prea scumpe și n-are posibilitatea să le procure.

În general, procesul complex de formare și perfecționare a cadrelor în țările slab dezvoltate se face în funcție de perspectiva obiectivelor economice pe care le au de realizat în viitor.

Conf. univ. dr. DIDINA BĂRBULESCU

[8] Frederich Harbison et Charles A. Myers, *Education, Manpower and Economie Growth*, Mc Graw Hill, 1964, p. 202, *Organisation des Nations Unies, Colloque international sur le developpement industrial*, I. D., Conf., 1/ 31 mai 1967.

Omagiu unei gîndiri pedagogice înaintate*

„Astăruit cu îndîrjire în cea mai nefirească și obijduită breaslă" — scria Mihail Sadoveanu la moartea lui Ioan Slavici, referindu-se, firește, la breasla scriitoricească. Am putea extinde referința și la stăruința lui Ioan Slavici în breasla dăscălească, de care a fost legat o jumătate de veac și la care și-a declarat, de mai multe ori, cu mîndrie, apartenența. Ioan Slavici se încadrează printre acei profesori de ieri și de azi care, educînd cu pasiune, gîndesc, în același timp, cu pasiune, asupra propriei lor munci pedagogice, îmbogățind astfel, fondul de aur al științei educației. Operele acestora se află nu numai în rafturile bibliotecilor ci, mai ales, înglobate în realitatea învățămîntului zilelor noastre, care continuă bunele tradiții.

Închinînd o monografie operei de pedagog a lui Ioan Slavici, dr. Teodor Gal își aduce contribuția la acțiunea de valorificare a tradițiilor școlii românești. Pedagogia scriitorului de la Șiria a mai atras și altădată atenția cercetătorilor, fără ca ei să fi încercat, însă, împletirea laolaltă a tuturor firelor gîndirii sale despre educație. T. Gal își asumă sarcina dificilă a unei sinteze, cuprinzînd, într-un sistem propriu, ideile pe care Ioan Slavici le-a răspîndit în studii pedagogice, în articole de ziar sau în lucrări memorialistice și pe care le-a concretizat în manualele alcătuite sau în activitatea pedagogică practică, în școală. Aria investigației se extinde și asupra scrierilor literare ale lui Ioan Slavici, în strădania demnă de apreciat de a se deslușì osmoza operei pedagogice cu cea literară, unitatea scriitorului cu dascălul. Regretînd că autorul monografiei nu ne aduce și material documentar din arhivele muntenești sau ardelene, trebuie să recunoaștem că el a fost preocupat continuu să-l prezinte pe Slavici-pedagogul în lumina întregii opere și întregii personalități a acestuia.

Criteriul principal al sistematizării ideilor pedagogice ale lui Slavici este extras din chiar opera acestuia: cele patru aspecte sub care se înfățișează educația. Sînt, astfel, tratate, pe rînd, educația fizică, educația morală, educația intelectuală și cea profesională. Educația estetică nu apare ca o componentă aparte, dar este tratată pe larg în capitolul despre educația morală, elementul etic îmbinîndu-se cu cel estetic într-o simbioză pedagogică originală și foarte apropiată de realitatea fenomenului educativ.

În legătură cu fiecare latură a educației, Ioan Slavici prezintă un fond bogat de idei dintre care multe aparțin, firește, tezaurului pedagogic existent în vremea sa. Monografia evidențiază că, bun cunoscător al acestui tezaur, Slavici s-a orientat spre pedagogia democrată a lui J. J. Rousseau și a lui I. H. Pestalozzi, selecționînd din operele acestora și ale altor pedagogi idei dintre cele mai înaintate.

---

* Teodor Gal, *Ioan Slavici despre educație și învățămînt*, E.D.P., 1967.

Ni se relevă, totodată, contribuția specifică pe care o aduce Ioan Slavici. În primul rînd, trebuie amintite aprecierile sale asupra caracterului național al educației, exprimate în modalități diferite și izvorîte din gîndirea și practica pedagogică a poporului. Flacăra idealului luptei naționale transilvănene conferă strălucire operei pedagogice, ca și celei literare, a marelui scriitor.

În căutarea accentelor specifice pedagogiei lui Slavici, monografia aduce și alte contribuții. Surprinzător de actual ne apare apelul lui Slavici pentru o educație care să stimuleze activitatea proprie a copilului, eforturile proprii spre perfecționare. Pe aceeași linie subliniem rolul acordat educării stăpînirii de sine. Ar fi meritat să se insiste mai mult asupra indicațiilor date de Slavici cu privire la valențele educative ale predării limbii și literaturii române, indicații care ne împrospătează gîndirea metodică. Mai presus de toate, nu trebuie uitat îndemnul lui Slavici de a ne dedica fericirii copiilor. Cel care scria că „oamenii buni numai în urma unei copilării fericite sînt cu putință" a abordat cu optimism de umanist și spinoasa problemă a educabilității, arătînd că pentru cel ce nu admite soluția ei pozitivă, „orișice discuțiune în materie de educațiune e lipsită de rațiune".

Fără a subaprecia contribuția monografiei pe care o prezentăm, considerăm util a pune în discuție unele din modalitățile ei de interpretare. Poziția lui Slavici este prezentată într-un sistem, dar nu și în desfășurarea ei în timp. „Cînd a venit la București, în 1874, profilul lui intelectual, moral și politic, concepția sa culturală, filozofică, etică și estetică erau conturate sub forma unui sistem de convingeri de neclintit, care-i vor servi toată viața drept călăuză...". (p. 39). Poate fi de crezut că la 26 de ani formarea lui Slavici era încheiată și că în jumătatea furtunoasă de veac care a urmat convingerile lui n-au evoluat pe nici un plan? Preferăm să ni-l imaginăm trăind îndoieli, frămîntat de întrebări, ezitînd în fața unor noi adevăruri, dar, desigur, și această imagine este tot atît de discutabilă ca și cea a încadrării într-o schemă „de neclintit".

În continuare, ni se arată că izvoarele formării acestei concepții ar fi: „concepția populară despre lume și viață, lupta poporului român pentru dreptate socială și independență națională, filozofia franceză și cea germană, îndeosebi J. J. Rousseau, Kant și Schopenhauer, filozofia chineză (Confucius) și știința modernă" (p. 40). Apare ciudată această înșiruire, în care aspecte atît de diferite sînt puse pe același plan, confundîndu-se diferite sensuri ale noțiunii de izvor: 1) izvor teoretic; 2) practica, izvor al teoriei; 3) existența socială, generator al conștiinței. Nu este vorba numai de lipsa unei ierarhizări a influențelor ci, din nou, de lipsa unei viziuni istorice în desfășurare, fără de care nu putea fi surprinsă nici gîndirea pedagogică a lui Slavici ca un proces în formare, răspunzînd chemărilor istoriei.

Lipsa acestei viziuni se răsfrînge asupra modului în care sînt rezolvate multe din problemele ridicate în monografie. Cînd Slavici visează o dezvoltare integrală, echilibrată, armonioasă, monografia măsoară aceste idei cu etalonul Platon și trage concluzia: „concepția lui Slavici despre scopul educației este elaborată de pe poziții idealiste, neștiințifice" care „dezorientează pe educatori în activitatea lor practică" (p. 83). Bisturiul analizei ar fi trebuit să taie mai adînc, să arate ce înțelegea Slavici (spre deosebire de Planton) prin dezvoltare armonioasă, să arate că Slavici *în fapt* subordona educația unor scopuri sociale, afirmînd chiar că educația are „un rost social" (*Educațiunea Rațională*, 1909, p. 32). Slavici cerea organizarea învățămîntului „potrivit atît cu stările noastre prezente cît și cu aspirațiile ce avem pentru viitor" („Lu-

mina" nr. 3 din 1873). Scopul educației lui Slavici este legat de poziția sa în lupta pentru reforme democratice și pentru eliberare națională, chiar dacă această legătură nu apare la prima vedere.

Și capitolul despre educația profesională, deși aduce date interesante în legătură cu poziția lui Slavici despre rolul educativ al muncii, rămîne în afara unei tratări istorice. Slavici activează în anii în care se dezvoltă industria, se extind relațiile capitaliste. În revista „Lumina", el scria în 1874: „Trebuințele se înmulțesc în toate privințele. Comerțul întins peste fața pămîntului și industria dezvoltată devin puse pe temelii științifice. Astfel se nasc o mulțime de profesiuni care pretind un grad mai înalt de cultură, un șir întreg de cunoștințe puse pe temei real". T. Gal afirmă în acest capitol, de 3 ori (p. 155, 158 și 166), că Slavici a fost influențat de H. Spencer. Noi credem că în fragmente ca cel citat răsună influența cuptoarelor Reșiței, a minelor din Valea Jiului, a războaielor de țesut de la Cisnădie. Și poate că de la aceste realități trebuia pornit în tratarea problemei educației profesionale.

Ne-am referit la o integrare istorică generală. Se pune, însă, și problema integrării în pedagogia românească a vremii. Importantul studiu *Despre intuițiune în învățămînt*, pe care Slavici l-a publicat în 1887, nu poate fi înțeles în afara articolelor pe care V. Gr. Borgovanu le publicase din 1882 în „Școala Rurală" sub titlul *Metodul intuitiv*, a articolelor mai vechi despre învățămîntul intuitiv, publicate de I. Badilescu în revista „Societatea pentru învățătura poporului român", a poziției împotriva dogmatizării intuiției pe care a luat-o revista „Contemporanul" în 1885, prin articolul *Un metod nou de îndobitocire*".

Ridicînd aceste probleme, nu uităm că este mai ușor să exprimi deziderate decît să scrii o monografie. Cercetarea laborioasă a lui T. Gal oferă un bun început de studiere a ideilor pedagogice ale lui Ioan Slavici. Ea constituie o lectură utilă pentru oamenii școlii, care găsesc în opera pedagogică a lui Slavici sugestii și îndrumări, o meditație profundă, un exemplu însuflețitor, o chemare la muncă dăscălească tenace.

MIRCEA ȘTEFAN

Sociometria*

Publicîndu-și, în 1934, la aproape un deceniu de la stabilirea sa în America, lucrarea *Who Shall Survive ?*, J. L. Moreno avea să devină părintele spiritual al unui curent de idei psihosociologice amplu ramificat pînă în zilele noastre, interferent cu numeroase discipline sociale. În accepțiunea moreniană, sociometria se constituia nu numai ca o tehnică a măsurării fenomenelor sociale (cum era concepută clasic), ci mai cu seamă ca un studiu al „nivelurilor adînci ale structurii societății", în vederea schimbării și ameliorării acesteia potrivit „faptelor dinamice" pe care le conține. Din capul locului, sociometriștii s-au oprit asupra grupurilor sociale mici, în analiza cărora au pătruns cu tehnici și procedee variate, prelungind pînă în prezent (adesea cu numeroase corective), la proporțiile unui interes unanim, o idee care inițial avea doar pretenții curative pentru armonizarea relațiilor din lagărul de la

* Achim Mihu, *Sociometria. Eseu critic*, Editura politică, București, 1967.

Mittendorf (Austria), rezultat din calamitatea primului război mondial.

„Explozia" sociometrică este puțin tratată în exegeza marxistă. Lucrarea sociologului clujan Achim Mihu, la care ne referim în rîndurile de față, reprezintă, mai mult decît la nivelul unui eseu critic, o valoroasă contribuție românească în acest sens. Structura lucrării corespunde, în fapt, celor două mari dimensiuni ale sociometriei: *liniamentele teoretice* (tratate cu insistență analitică ce se dovedește a nu fi întîmplătoare) și *metodele de cercetare*. În intenția autorului a stat o tratare critică, principială, a fenomenului sociometric, o încercare de a-i stabili configurația ideologică și serviciul de clasă pe care îl face. Cititorul va găsi, fără îndoială, că autorul și-a atins în bună măsură ținta. Aceasta pentru că, de la început, se evită atît pericolul unei critici nediferențiate a sociometriei, cît și cel al reducerii acesteia la o sumă de tehnici și procedee de analiză. Este neîndoielnic că, dincolo de numeroasele sale implicații ideologice sau puncte de contact cu existențialismul (prin M. Buber), cu psihologia abisală (prin S. Freud) sau cu psihologismul sociologic (prin G. Tarde pînă la americanii C. H. Cooley și E. Ross), sociometria se înscrie în circuitul de idei al idealismului subiectiv. Ideea este consemnată ca atare: „Faptul că sociometria socotește «întîlnirea» — un conglomerat de trăiri subiective, o apropiere față în față a camenilor, în care ei se contopesc, se opun și se «înțeleg» pe cale intuitivă, emoțională — drept bază a vieții sociale, ne dă dreptul să o situăm fără rezerve în cadrul idealismului subiectiv" (p. 34). Pînă a se metamorfoza într-o doctrină subiectivistă și metafizică, sociometria are prin punctul său de plecare o bază reală: *existențialitatea grupurilor umane mici* și a relațiilor preferențiale în cadrul lor. Autorul ne conduce metodic dincolo de această premisă reală, în labirintul de idei al sociometriei, acolo unde realitatea multidimensională este redusă, în spirit idealist, la *una* dintre dimensiunile sale — anume la cea a raporturilor interumane subiective. În acest fel, întreaga construcție socială moreniană (societatea externă matricea sociometrică, realitatea socială) și întregul sistem gnoseologic (socionomia, sociodinamica, sociometria și sociatria) se dovedesc a fi scheme abstracte, arbitrare, în cadrul cărora omul real (ca „ansamblu al relațiilor sociale" — Marx) se transformă într-o entitate cel puțin echivocă, susținută doar printr-o „vibrație afectivă" în procesualitatea contactelor sale preferențiale. De altfel, chiar unii sociometriști (G. Bastin, de pildă) au sesizat aceste slăbiciuni ale propriei lor gîndiri, încercînd să introducă o optică multifactorială în determinarea preferințelor (mediul social, calculul utilitar, concepțiile etc.). Insistînd mai mult pe această linie, autorul ar fi putut scoate mai pregnant în relief contradicțiile interne ale sociometriei, încercările ei infructuoase de a se reordona prin *dispersionare în planul tipurilor* de grupe studiate, în plan metodologic și în planul corelațiilor dintre statutul social și caracteristicile fizice, psihice și sociale ale indivizilor supuși analizei sociometrice[1].

Categoria de preferință, axiologia raporturilor interindividuale, dialectica relației valoare-personalitate sînt teme de frecvență sociometrică cărora autorul le administrează o interpretare principială, punctată de idei interesante pentru însăși analiza marxistă a problemelor. Socotim că un interes deosebit prezintă capitolul despre grupul mic — ca element central al configurației vieții sociale „microscopice". Sînt analizate aici tangențele concepției microsociologice (ideile despre grup ale lui H. Spencer, A. Vierkandt, E. Durkheim. G. Tarde, G. Simmel, L. von Wiese), precum și unele

[1] Vezi Haroux și Praet, *Psychologie des leaders*, 2 voi, Louvain, Editura E. Nauwelaerts, 1955.

rațiuni practice ale sociometriei. Propunînd o redispunere topografică-socială a microgrupurilor umane în vederea potențării lor, sociometria pornește de la rațiunea ridicării puterii *economice* a grupului restrîns, linie pe care a obținut și unele rezultate (cercetările în acest sens sînt legate mai ales de numele lui Elton Mayo). Autorul considera astfel, pe bună dreptate, că sociometria a apărut..., exprimînd un moment istoric al dezvoltării unor științe (psihologia, sociologia, psihiatria, pedagogia etc.) și al evoluției societății capitaliste aflate la începutul secolului al XX-lea (trecerea la imperialism)" — p. 107. Este utilă, de asemenea, totalitatea de idei pe care autorul le emite în legătură cu unele probleme ale cercetării relațiilor nemijlocite dintre oameni în socialism. Sociologia marxistă nu consideră conceptul de *grup* ca fiind lipsit de un conținut obiectiv. Marxismul abordează grupul în multitudinea determinărilor sale obiective și subiective, îl integrează într-un spațiu social al cărui element dinamizator îl constituie modul de producere a vieții materiale. În contextul sociologiei marxiste, analiza raporturilor de grup este necesară și utilă. Constituirea unei *microsociologii marxiste*, idee pentru care pledează Mihu Achim (aici însă fără a-și susține din toate punctele de vedere opinia), ni se pare a fi un pas pozitiv pe direcția adecvării mai nuanțate a ramurilor sociologiei la problematica reală a vieții sociale. Fructuos ar putea fi, de pildă, și studiul grupurilor mici pe perioada evoluției școlare a omului. Autorul se ocupă doar tangențial de problemă și i-am reproșa această limitare avînd în vedere că numeroși sociometriști studiază cu precădere colectivitățile școlare formale sau informale. Vorbind despre o latură *curativă* și o latură *preventivă* în sociometrie, G. Bastin — unul dintre reputații sociometriști contemporani — se referă, de pildă, la faptul că „...în învățămînt... există «clase dificile» așa cum există și copii dificili. Aceste clase pot fi tratate cel mai rapid posibil. Ele pot fi restructurate înainte ca fenomenul de contagiune să aibă timpul de a se răspîndi la majoritatea membrilor grupei" [2].

În analiza metodelor cercetării sociometrice, autorul pleacă de la determinarea legăturilor dintre acestea și teoria sociometrică. Metodele și tehnicile sociometrice nu pot fi rupte de concepția teoretică generală; ele au însă și o anume independență relativă, astfel încît *testul sociometric*, *testul configurației sociale* sau *psihodrama* pot deveni, cu corectivele necesare, instrumente utile pentru un studiu realmente științific al grupurilor restrînse. Preocupat cu precădere de principalele metode sociometrice, autorul se referă mai puțin la formule și la constituția variată pe care o dobîndesc într-un domeniu sau altul de cercetare. În științele pedagogice, de pildă, influența sociometrică se exprimă prin *chestionarul sociometric*, *testul sociometric propriu-zis*, *măsurarea percepției sociometrice* (socio-empathy), *măsurarea reputației* (Guess Who Tests), *testul obiectiv de relații sociale*[3], precum și prin unele variante ale psihodramei.

Sensul utopic și reacționar al sociometriei se dovedește mai ales atunci cînd este analizată concepția moreniană despre „revoluția sociometrică", al cărei rol ar fi acela de a depăși contradicția capitalism-socialism nu prin revoluție socială, ci prin redispunerea pe plan mondial a relațiilor dintre oameni potrivit criteriului preferențialității.

Lucrarea lui Achim Mihu se recomandă prin ea însăși cititorilor nu numai prin originalitatea temei abordate, ci mai ales prin modul tratării problemelor — analitic, informat, principial.

ACULIN CAZACU

---

[2] G. Bastin, *Les techniques sociométriques*, P.U.F., Paris 1966, Collection *Le psychologue*, p. 169—170.

[3] Vezi G. de Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, Armand Colin — Bourrelier, 1964, p. 84.

Cuprinsul revistei de pedagogie pe anul 1967

(Numerele 1 — 12)

	Pag.	Nr.
* * * Itinerar 1967	3/I	
* * * Adolescența — obiect al cercetării științifice	3/VII—VIII	

I. STUDII — CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Andreescu Florica: Creșterea eficienței educative a jocurilor de construcție 29/V

Apostolescu Nicolae: Problemele de bază ale structurii pedagogiei ca știință 15/VI

Bagdasar Florica: Importanța neuro-fiziologică a relației scriptor-spațiu grafic în predarea scrierii 30/XII

Bărbulescu Petre: Coordonatele adolescenței și specificul muncii educative în liceu 111/VII-VIII

Beniuc Mihai: Valoarea educativă a bunurilor culturale 14/XII

Berca I., Ionescu-Miciora E, Niță R. Îmbunătățirea predării substantivului și verbului la clasa a III-a 42/XII

Bîrsănescu Ștefan, Bojin Alexandru, Văideanu George: Privire asupra educației estetice din România, de la origini pînă în prezent . 3/II

Bîrsănescu Ștefan: Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei 3/VI

Bîrsănescu Ștefan: Educația adolescenților — obiect al cercetării pedagogice în trecut și azi . . . . . 6/VII—VIII

Bontaș M., Günter S., Canciu M., Drăghici P.: Considerații asupra normării muncii elevilor din școlile profesionale 45/VI

Bratu Bianca: Educația estetică 203/VII-VIII

Bunescu Vasile: Orientări metodologice în cercetările de didactică . 78/VII—VIII

Caraba Virgil, Cazacu Aculin: Educația intelectuală 124/VII-VIII

Căliman Tiberiu: Educația și navetismul 51/XI

Ceaușescu N., Simionescu V., Penciu P., Pavlid V.: Ed. fizică și educația sanitară 219/VII-VIII

	Pag.	Nr.
Cerghit Ioan: Considerații psiho-pedagogice cu privire la metodica folosirii mijloacelor moderne audio-vizuale în procesul de învățământ	25	III
Cerghit I., Crețu V., Mirescu T., Dimitriu E., Fumărel S.: Date experimentale privind eficiența mijloacelor moderne audio-vizuale	45	III
Cerghit Ioan: Înțelegerea mai profundă a realității, obiectiv principal al folosirii mijloacelor moderne în învățământ	35	IX
Ciovlică D., Roman L.: Probleme ale planificării și metodicii muncii educative în atenția comisiei diriginților	241	VII–VIII
Constantinescu Emilia, Gall Marius: Introducerea noțiunii de vector la clasa a VI-a, la fizică	37	VI
Dancsuly Andrei: Cercurile de elevi — mijloc eficient de formare multilaterală a pionierilor și școlarilor	96	X
Dimitriu Emilian, Crețu Virginia: Rolul mesajului audio al magnetofonului în asimilarea unor noțiuni de teorie literară	59	XII
Drăgan Ion, Ungureanu Ion: Contribuții la învățarea scrierii de către elevii clasei I	43	II
Dumitrescu Ion, Bărbulescu Petre: Contribuția școlii și a organizației U.T.C. din școală la formarea idealului de viață la elevi	21	I
Dumitrescu T. Gheorghe, Lungu Ion: Realizarea și experimentarea unui manual de fizică după metoda instruirii programate	45	IX
Fetescu Vasile: Reacția afectivă a elevilor față de note	51	X
Fischbein E.: Metode statistice în cercetarea pedagogică	39	V
Fleancu Gheorghița: Funcția educativă a televiziunii	51	XII
Fleancu Gheorghe, Irimie Elena: Integrarea activității pionierești în sistemul muncii educative din școală	21	XI
Fleancu Gheorghița, Dragu Ion, Istrate Elena: Educația morală	160	VII-VIII
Filipescu Valentina: Aspecte ale teoriei programelor de învățământ	15	IV
Ghivirigă Luminița: Ora de dirigenție în sistemul muncii educative din liceu	233	VII-VIII
Ghitera Alexandru: Rolul organizațiilor U.T.C. în educația adolescenților	37	VII—VIII
Ghivirigă Mihai: Educația politehnică	148	VII-VIII
Giurgea Maria: Dinamica procesului de învățământ în lumina raportului dintre cunoaștere și învățare	25	VI
Golu Mihai, Ștefănescu Vasile: Specificul și cerințele experimentului psihopedagogic	40	X
Grigoriu B., Șafran O.: Natura și limitele analogiei dintre cunoașterea științifică și cea din învățământ	25	IX
Macarie Augustin: Contribuții la cunoașterea și la educarea elevilor-„problemă"	52	XI
Manolache Anghel: Învățământul și pedagogia sovietică în cei 50 de ani de la Marea Revoluție Socialistă din Octombrie	3	X

	Pag.	Nr.
Măescu-Caraman Lucia, Caraman Alexandru: Particularități ale pronunțării complexelor verbale la elevii cu deficiențe de auz din clasele mari	66	X
Mirescu T., Fumărel S., Carabogdan A.: Folosirea filmului la lecțiile de botanică	65	III
Mirescu Tudorel: Contribuții la metodica folosirii filmului la lecțiile de biologie generală	45	XI
Miron Anca: Înțelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice și culturale de către elevii clasei a V-a în cadrul lecțiilor de istorie	34	IX
Munteanu Georgeta: Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române	15	II
Munteanu G., Goia V., Stan R.: Contribuții la metodica utilizării mijloacelor tehnice-vizuale	35	III
Năstăsescu Steliana: Activitatea dirigintelui cu familia adolescentului	31	II
Nicola Ion: Pedagogia și antropologia filozofică	3	V
Parfene Constantin: Familiarizarea elevilor de liceu cu tehnica studiului individual	97	VII—VIII
Păun Emil: Învățământul și randamentul său economico-social	29	X
Păunescu Constantin: Problematica sexualității umane și educația	13	XI
Pîslaru Gheorghe: Eficiența exercițiilor cu semn de întrebare în clasele mici	49	V
Popeangă Vasile: Școala și colectivitatea socială	14	IX
Popescu Pelaghia: Unele probleme cu privire la notarea elevilor	59	X
Popescu-Neveanu Paul, Nicolau Cezarina: Studiul unor particularități ale percepției vizuale la elevii cu aptitudini pentru arta plastică	47	I
Popescu V. Vasile, Nicolau Aurelia: Despre sistematizarea concentrică și lineară a conținutului învățământului	35	I
Puțan Constantin: Relații dintre gîndire și imaginație în procesul dezvoltării labiolecturii la surdomuții în curs de demutizare	64	IX
Radulian Virgil: Școala și dezvoltarea spiritului creator al adolescentului	66	VII—VIII
Rivalet Lucia, Rotaru Filofteia: Eticul și esteticul în orele de dirigenție	44	XI
Rusu Constantin: Contribuții la determinarea și delimitarea conceptului de educație în familie	27	IV
Rusu Constantin: Subiect și obiect în cadrul fenomenelor formative	3	XI
Salade Dumitru, Ciurea-Codreanu Rodica: Potențele educative ale mijloacelor audio-vizuale	15	III
Salade Dumitru: Contribuția familiei la educația moral-cetățenească a adolescenților	28	VII—VIII
Salló Ervin: Formarea deprinderii de stabilire a ecuațiilor chimice	39	IV
Săhleanu Victor: Educația sexuală a tineretului, problemă socială complexă	56	VII—VIII
Silvestru Patița: Repere în controlul și îndrumarea activității pionierești	86	IX

	Pag.	Nr.
Stoian Stanciu: Pedagogia contemporană și cercetările interdisciplinare	7	I
Stoian Stanciu: Probleme ale modernizării învățământului	3	III
Stoian Stanciu: Profilul social al cadrelor didactice în perspectiva istoriei	22	XII
Stoica Dumitru: Dezvoltarea gîndirii aritmetice a școlarului de clasa I cu ajutorul rezolvării problemelor	55	VI
Todoran Dimitrie: Previziunea științifică în pedagogie	3	XII
Triteanu S., Jișa E., Lioane C.: Consolidarea unor deprinderi practice la elevii din clasa a VI-a	51	IV
Tucicov-Bogdan Ana, Zlate M.: Structura grupului și relațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal	13	V
Văideanu George: Sfera și funcțiile educative ale activității pionierești	3	IV
Văideanu George: Cultura estetică a elevului de liceu	16	VII—VIII
Vișan Valentina: Contribuția filmului la sporirea eficienței lecției în învățămîntul agricol	55	III
Vișan Marin: Autoinstruirea în perspectiva pedagogiei științifice	89	VII—VIII
Zapan Gheorghe: Cibernetica — știința organizării și conducerii cu aplicații în procesul de învățămînt și în producție	3/IX și 15	X
Zisulescu Ștefan: Imaginația creatoare la adolescent	46	VII—VIII

DIN PRACTICA ȘCOLII NOASTRE

Domocoș Emil, Panduru Vintilă, Dabu Ilie: Munca educativă în liceele industriale	80	IX
Marcu Steia: Utilizarea mijloacelor audio-vizuale la clasele I—IV	104	III
Morărescu Simion, Tudor Adalbert: Predarea limbilor străine în laboratoarele audio-vizuale de tip clasă	93	III
Prisecaru Constantin: Însușirea cunoștințelor cu ajutorul filmului și al diafilmului	111	III
Radu Maria: Observații cu privire la predarea primelor cunoștințe de aritmetică la clasa I	75	XII
Radu Andrei: Modernizarea predării limbii franceze la clasa începătoare	82	XII
Stoian Ioan: Rezultate ale unei clase experimentale de matematică	73	IX
Tohăneanu Alexandru: Frumosul din paleta copiilor	106	IX

DEZBATERI — CONFRUNTĂRI — OPINII

Apostol Pavel: Poate fi predată logica matematică în liceu?	92	VI
Bălan Trandafir: Criterii uniforme de notare a elevilor	85	VI
Bejenaru Petre: Inspecția școlară tematică	89	XI
Bendorfeanu Maximilian, Linul Ștefan: Unele particularități ale muncii educative în liceele de specialitate	72	I

	Pag.	Nr.
Bendorfeanu Maximilian: Sînt suficiente actualele exigențe ale inspecției de specialitate?	86	XI
Cîrlan Ion: Compunerile cu temă gramaticală	79	V
Comănescu Ioan: Modalități de efectuare a practicii pedagogice în învățămîntul superior	113	X
Crețu Elvira: Considerații cu privire la verificarea cunoștințelor în cadrul lecțiilor de citire	77	I
Csögör E., Farcaș D., Nicola I.: Stilul obiectiv de notare	79	VI
Dimitriu Emilian: Procesul de comunicare la lecțiile în care se folosesc mijloacele audio-vizuale	74	III
Dumitrescu Maria: Probleme actuale ale predării limbilor străine	96	IV
Enescu C. N.: Obiectivitatea aprecierii cunoștințelor elevilor la lucrările scrise	82	VI
Fleancu Gheorghe: Specificul și stilul de muncă al comandantului de pionieri	71	II
Frițescu Dumitru: Pregătirea viitorilor învățători	117	X
Maftei Elena: Limitele și eficiența utilizării introspecției ca metodă de investigație psihologică	69	IV
Maftei Elena: Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică	93	X
Maftei Elena: Aria și eficiența utilizării testelor în cercetarea psihopedagogică (II)	90	XII
Manasia Virginia, Lovinescu Alexandrina: Activitățile obligatorii de observare, mijloc de dezvoltare a operațiilor gîndirii la preșcolari	88	V
Mareș Toma: Educația patriotică a elevilor în cadrul activităților pionierești	63	V
Maxim Valeriu, Popescu Ioana: Predarea elementelor de desen tehnic în școala generală	94	V
Moldovan Nicolae: Îmbunătățirea sistemului de notare	89	VI
Mucică G. Teodor: Asigurarea condițiilor didactico-materiale în vederea promovării mijloacelor moderne în procesul de învățămînt	88	III
Muster Dumitru: Factorul subiectiv în notare și organizarea concursurilor	91	IV
Nestor George: Popas în vara pionierilor	101	IX
Neștian C. Valeriu: Educația estetică prin lecțiile de lectură literară	76	IV
Nicolov Petar: Jocul și raporturile ce se creează între copiii preșcolari	101	IV
Novac Teodor: Valorificarea constatărilor și concluziilor inspecției școlare	92	XI
Păun Emil, Păun Eugenia: Aspecte ale raportului dintre mijloacele tradiționale de învățămînt și cele audio-vizuale moderne	82	III
Popa-Amaicei Natalia: Dezvoltarea capacității elevilor de a stabili relații cauzale între procesele și fenomenele studiate la agricultură	80	II
Radu Ion: Inspecția școlară, mijloc important de perfecționare a personalului didactic și de ridicare a calității procesului de învățămînt	79	XI

	Pag.	Nr.
Roman L.: Contribuția istoriei la formarea spiritului științific la elevi	84/IV	
Rusu Eugen: Matematică—Fizică și Matematică — Matematică modernă	68/V	
Sireteanu Gheorghe: Inspecția școlară — activitate creatoare	82/XI	
Someșanu-Adamescu Elena: Contribuția literaturii pentru copii la educația preșcolarilor	83/I	
Șușală I.: Unele probleme ale predării desenului „tehnic" la clasele a V-a, a VI-a, a VII-a	89/I	
Szántó Arcadie: Aspecte privind formarea noțiunilor de fizică la elevi	74/V	
Theodosiu Dumitru: Aprecierea și notarea elevilor	96	
Țopa Tudor: Limba în problematica pedagogică	101/X	
Vega I.: Studiul limbii latine în liceu	84/V	
Zoltan Gedeon: Influența culorii asupra muncii școlare	90/II	

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Albu Nicolae: Un distins cărturar al timpului său, dascălul brașovean Nicolae Nicolau	73/XI	
Avădanei Mihai: Societatea pentru învățătura poporului român (secția Iași)	61/I	
Beuran George: Cursurile de vară de la Băile Lipova (1934—1939), formă nouă de luptă revendicativă a cadrelor didactice	59/IV	
Cîmpoieș Mioara: Din presa pedagogică de altădată	77/VI	
Cîmpoieș Mioara: Mihail Kogălniceanu, militant pentru educație în spirit național-patriotic	110/IX	
Dîrdală Ionel: Document privind înființarea „Preparandiei" din Bucovina (1848)	71/XI	
Dumitrescu T. Gheorghe, Pîrnuță Gheorghe: Participarea oamenilor școlii la epopeica luptă socială din 1907	56/II	
Ionescu Miron: Grigorie Obradovici	66/I	
Ionescu Octavian: Prezența lui Titu Maiorescu în istoria școlii românești	62/VI	
Ionescu Octavian: Gînduri despre tineret	245/VII-VIII	
Ionescu Octavian: Din presa pedagogică de altădată	73/XII	
Itu Maria, Potorac Elena: Din istoria școlilor de adulți din România	65/XI	
Pîrnuță Gheorghe: Liceul pedagogic din Cîmpulung Muscel la 100 de ani de existență (1867—1967)	84/X	
Poenaru Romeo: Contribuții la cunoașterea ideilor pedagogice ale profesorului Ilie Cristea	70/VI	
Popeangă Vasile: Un manuscris de metodică și pedagogie din anul 1815	55/V	
Predescu A., Ioniță M.: Ana Conta Kernbach	63/IV	
Sandu Mihail: Practica pedagogică în trecutul unei școli normale	89/X	
Stanciu Gh. Ion: Ecouri ale Marii Revoluții Socialiste din Octombrie în orientarea politică a cadrelor didactice din România	76/X	

	Pag.	Nr.
Stoica Marin: Contribuția unor oameni de cultură de la mijlocul secolului al XIX-lea, cu preocupări și în domeniul școlii, la realizarea unității naționale și culturale a poporului român		64/II
Stoica Marin: Concepția lui Ion P. Eliade despre educație și învățământ		66/XII
Suciu Vasile: Un fecund popularizator de știință		59/V

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Antohi Iosif: Folosirea televiziunii în școala din R. F. a Germaniei		122/III
Antohi Iosif: Obiectul și sarcinile științei educației comparate. Puncte de vedere actuale		119/IX
Bărbulescu Didina: Dezvoltarea învățământului în Siria		106/I
Bărbulescu Didina: Formarea cadrelor de specialiști în țările în curs de dezvoltare		109/XII
Blideanu E., Salade D., Silvestru P., Vîlcu P.: Preocupări actuale ale școlii și cercetării pedagogice din Republica Democrată Germană		104/II
Bogdan Tiberiu: Puncte de vedere noi în prevenirea și comabaterea delincvenței în rîndurile minorilor		99/XI
Cernichievici Silvia: Orientări contemporane în umanismul filozofic și pedagogia		96/I
Cernichievici Silvia: O. F. Bollnow și pedagogia formelor instabile ale dezvoltării umane		126/IX
Crețu Virginia: Valoarea educativă a mijloacelor moderne audio-vizuale (dezbatere în pedagogia europeană)		116/III
Grigoriu Bernard: Personalismul francez și pedagogia		97/II
Iliescu Vasile: Orientări în structura învățământului secundar de cultură generală din țările europene		100/V
Kuhrt Willi: Probleme ale îndrumării profesionale în R.D.G.		132/IX
Muster Dumitru: Colocviul din Caen (Franța) asupra învățământului superior și priorității pedagogiei în cercetarea științifică		114/II
Mușat I., Urmeny F.: Organizarea învățământului și perfecționarea cadrelor didactice din R.P. Bulgaria		97/XII
Năstăsescu Steliana: Probleme actuale de teoria educației în dezbaterea pedagogilor sovietici		118/X
Popescu Maria: Cercetarea pedagogică și problemele radioteleviziunii educative		105/V
Popescu Tiberiu: Învățământul din Japonia		107/XI
Vîlcu P., Costea Șt.: Aspecte ale învățământului din Italia		102/XII

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Andreescu Florica, Dima Silvia: Probleme dezbătute în cadrul consfătuirilor din învățământul preșcolar		116/II
Constantinescu Șerban, Timoîte Mihai: Simpozionul cu tema „Școala și problema orientării profesionale"		113/XI

	Pag.	Nr.
Dăscălescu Romeo, Popescu Florica: Ședința Consiliului științific al Institutului de științe pedagogice	249	VII-VIII
Filipescu V., Corodeanu D.: Dezbatere asupra proiectului lucrării „Fundamentele pedagogiei"	103	VI
Golu Mihai: Moment semnificativ în dezvoltarea psihologiei românești	113	I
Iordache Elena: Consfătuire privind predarea cunoștințelor de aritmetică la copiii preșcolari	112	VI
Linul Ștefan: Perfecționarea cadrelor de conducere din școlile agricole	110	VI
Miron Anca: Sesiunea științifică a Universității București (subsecția pedagogie-metodică)	115	XI
Pîrnuță Gheorghe: Simpozion 1907	111	V
Popescu-Teiușan Ilie: 140 de ani de la înființarea liceului „N. Bălcescu" din Craiova	116	I
Popescu V. Vasile, Radu Nicolae: Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor și unele probleme ale cercetării psiho-pedagogice	112	V
Todoran Dimitrie: Mișcarea contemporană a „Școlii moderne" din Franța	98	VI

RECENZII

Achim Mihu: „Sociometria" (Cazacu Aculin)	117	XII
Bădina Ovidiu: „Cercetarea sociologică concretă. Tradiții românești" (Țopa Leon)	122	I
Beleaev V. B.: „Ocerki po psihologhii obucenia inostrannîm iazîkam" — „Studii de psihologia învățării limbilor străine" (Stroganov Lidia)	126	IV
Berca Ion: „Metodica predării limbii române — gramatică, ortografie și punctuație; dezvoltarea exprimării orale și scrise" (Giurgea Maria)	116	IV
Brown W. James, Lewis B. Richard, Harclerod F. Fred: „A. V. instruction: materials and methods" (Lăzărescu Sandu)	140	III
Bruner S. Jerome: „Toward a Theory of Instruction" — „Contribuție la o teorie a instruirii" (Fischbein E.)	121	XI
Cîmpoieș Mioara, Ionescu Octavian: Probleme de pedagogie în presă de la Unirea Principatelor pînă la cucerirea independenței României (Stanciu Gh. Ion)	118	XI
Teodor: „Slavici despre educație și învățămînt" (Ștefan Mircea)	115	XII
sdorf G., Marcusson E. und H., Neubert R.: „Schulhygiene" — „Igiena școlară" (Pădureleanu Mircea)	123	V
ller F. George: „Educational Anthropology: An Introduction" — „Antropologie și educație: O introducere" (Herseni Traian)	118	VI
I., Delay J.: „Psihologie et éducation", tome I, L'enfant (Popescu-Neveanu Paul)	126	X
et G.: „Psychopédagogie des moyens audio-visuels au premier degré de l'enseignement". — „Psihopedagogia mijloacelor audio-vizuale în prima treaptă a învățămîntului" (Chiosa Clara-Georgeta)	129	III

	Pag.	Nr.
Netea Vasile: „George Barițiu. Viața și activitatea sa" (Cîmpoieș Mioara)	117	V
Popeangă Vasile: „Presa pedagogică din Transilvania (1860—1918)" (Netea Vasile)	125	I
Popescu M., Botez T., Dudnicov L., Solcănescu L.: „Metodica predării limbii ruse" (Hîrlăuanu A., Vaimberg S.)	119	IV
Protopopescu Lucia: „Contribuții la istoria învățămîntului din Transilvania" (Albu Nicolae)	114	IV
Ralea M., Herseni T.: „Introducere în psihologia socială" (Bărbulescu Petre)	110	IV
Roșca Al., Munteanu G., Radu I., Stoian I., Zörgö B.: „Creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gîndirii" (Negoescu Victoria)	124	X
Roșca Al.: „Psihologie generală" (Pavelcu Vasile)	119	II
Șahmaev M. N.: „Ispolzovanie tehniceskih sredstv v ucebnom protesse". — „Folosirea mijloacelor tehnice în procesul instructiv" (Fleancu Gheorghița)	132	III
Teplow Pawlowitsch Lew: „Grundriss der Kybernetik" — „Bazele cibernetici" (Nicolau Edmond)	120	V
Teutschi M. G.: „Soziologie der pädagogischen Umwelt". — „Sociologia mediului pedagogic" (Popescu T.)	115	VI
Tîrcovnicu V., Popeangă V.: „Pedagogia, manual pentru liceele pedagogice (Popa Valer)	122	II
Wiedemann M., Forst W.: „Der Schuler von zehn bis sechzehn. Zur Erziehung in der Familien". — „Școlarul de la 10 la 16 ani. Pentru educația în familie" (Șchiopu Ursula)	254	VII–VIII
Zazzo Bianka: „Psychologie différentielle de l'adolescence" — „Psihologia diferențială a adolescenței" (Zahirnic Constantin)	125	II
* * *: Mijloacele audio-vizuale în slujba învățămîntului (Cristea Gheorghe)	123	IV
* * *:Problema scrierii în Franța — (Biciulescu Marin)	126	V
* * *: Aspecte ale acțiunii educaționale în societatea românească de azi (Apostol Pavel)	118	I
* * *: L'information à travers le monde — presse, radio, télévision, film (Dăscălescu Romeo)	135	III
* * *: Predarea limbilor moderne — „Cahiers pedagogiques" (Saras Marcel)	137	III
* * *: Cercetări asupra instruirii programate în revista „Programmed Learning" (Pitaru Horia, Mantsch Emilia)	142	III
* * *: „Din istoria pedagogiei românești" (vol. II) (Gal Teodor)	107	IV
* * *: Revistele regionale și tradițiile lor pedagogice (Ștefan Mircea)	123	VI
* * *: Revistele elevilor (Botez Demostene)	139	IX

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

Preocupări — Consemnări — Răspunsuri

Prof. Mathe Alexandru Iosif, *Liceul din Şimleu, regiunea Crişana* subliniază în articolul *Rolul şi importanţa schiţelor la tablă în predarea fizicii* contribuţia schiţelor la însuşirea cunoştinţelor de către elevi. De asemenea, în articol sînt menţionate unele condiţii pe care trebuie să le îndeplinească schiţele pentru a avea o eficienţă în predarea lecţiilor. Dintre aceste condiţii autorul aminteşte următoarele: schiţele să nu fie prea complexe, să fie executate corect din punct de vedere ştiinţific, să fie executate pe cît posibil cu mîna liberă şi să nu conţină prea multe detalii, contribuind în acest fel la dezvoltarea gîndirii elevilor.

Autorul prezintă apoi cîteva schiţe folosite în cadrul unor lecţii de fizică — curente şi de recapitulare — inclusiv metodele şi procedeele folosite în demonstrarea unor legi, principii etc.

● Prof. Teodor Lazea din *Oraşul Victoria*, în articolul *Predarea locuţiunilor adverbiale prepoziţionale şi conjuncţionale*, descrie cîteva procedee folosite în analiza gramaticală cu elevii; autorul face o categorisire a locuţiunilor adverbiale, prepoziţionale şi conjuncţionale, arătînd asemănările şi deosebirile dintre ele, formarea şi scrierea lor corectă, transcriind multe exemple din textele clasicilor noştri. În concluzie, afirmă că predarea locuţiunilor se bazează mai ales pe înţelegerea asemănărilor şi deosebirilor ce există între ele, pe de o parte, iar pe de altă parte, între ele şi părţile de vorbire al căror loc îl ţin.

● Sugestiile prof. Ilie Tudose din *Giurgiu*, incluse în materialul intitulat *Pe marginea manualului de limba română pentru clasa a V-a a şcolii generale*, pot fi utile în activitatea de îmbunătăţire a manualului în discuţie şi desigur că Editura didactică şi pedagogică, căreia i-am înaintat materialul, în măsura în care le va găsi bune, va ţine seama de ele. Aşteptăm formulată părerea dumneavoastră şi asupra părţii de lectură literară, la care, după cum ne scrieţi, lucraţi în prezent.

● Prof. C. Iovu, *Centrul logopedic din Iaşi*, în articolul intitulat *Consideraţii psihologice şi pedagogice asupra greşelilor tipice în scris (disgrafii) făcute de elevii din cl. a III-a şi a IV-a a şcolilor de masă*, caută să prezinte pe larg tulburările de vorbire şi scriere ale unor elevi, cu unele analize ale cauzelor acestor tulburări şi recomandări pentru prevenirea lor, însă revista noastră a mai publicat şi alte articole pe teme asemănătoare.

● Prof. pensionar Toma Cocişiu, din *Blaj* s-a adresat redacţiei Revistei de pedagogie cu o serie de sugestii şi observaţii critice, pentru care îi mulţumim şi pe această cale. Precizăm, însă, că autorii articolelor publicate în revistă au latitudinea să citeze pe oricare din marii pedagogi sau filozofi, în susţinerea ideilor lor, conform cu structura materialelor elaborate de ei.

Biblioteca Oraș,
Sibiu.

În atenția cititorilor și colaboratorilor noștri

Pentru a fi la curent cu problemele actuale ale pedagogiei;

— a cunoaște preocupările, activitatea și experiența valoroasă a cadrelor didactice din țara noastră;

— a vă putea desfășura munca, încadrîndu-vă în ritmul cerințelor moderne ale școlii noastre;

— a fi informați asupra problemelor școlii și pedagogiei de peste hotare;

— a vă asigura în cele mai bune condiții colecția completă a revistei,

abonați-vă

Revista de pedagogie

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi din instituții și de la sate, prin secțiile de difuzare a presei, precum și prin factorii poștali și oficiile poștale.

Abonamentele pe șase luni: 30 lei

Abonamentele pe un an (12 numere): 60 lei.

43416

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ" II, BUCUREȘTI — c. 6918